



## Со-Образность образования

В основу монографии положены лекции по православной педагогике, прочитанные в 2008–15 гг. в Кубанском государственном университете, Екатеринодарской духовной семинарии и на Высших богословских курсах Московской православной духовной академии, а также эссе, опубликованные в последние годы в православной и педагогической периодике. Книга может быть интересна педагогам воскресных школ, учителям основ православной культуры, а также студентам, магистрантам и аспирантам, работающим над проблематикой духовно–нравственного воспитания.



Остапенко Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов Московской духовной академии, автор более 550 научных публикаций по педагогике, психологии и антропологии.

Со-Образность образования

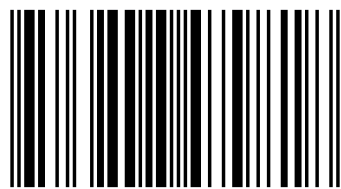


Андрей Остапенко

## Со-Образность образования

Очерки православной педагогики

Остапенко



978-3-8484-7981-8



**Андрей Остапенко**

**Со-Образность образования**



**Андрей Остапенко**

# **Со-Образность образования**

**Очерки православной педагогики**

**Sanktum**



## **Impressum / Выходные данные**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Издатель:

Sanktum

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: [info@sanktum-publishing.ru](mailto:info@sanktum-publishing.ru)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

**ISBN: 978-3-8484-7981-8**

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2015 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>От автора</b>	3
<i>Вводное эссе. СообрАзность или соОбразность?</i>	5
<b>Вводная глава.</b> Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса	7
<i>Эссе первое. От педагогики самости к педагогике спасения</i>	29
<b>Глава первая.</b> Цели и стратегии православного образования. Опыт сравнительного анализа	32
<i>Эссе второе. «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном»</i>	50
<b>Глава вторая.</b> Педагогический грех: виды и масштаб	52
<i>Эссе третье. Пройдена ли точка невозврата?</i>	69
<b>Глава третья.</b> Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению (в соавторстве с А.В. Шуваловым)	71
<i>Эссе четвёртое. Преодоление обыденности</i>	88
<b>Глава четвёртая.</b> Становление, созревание и развитие: ввысь и вширь	91
<i>Эссе пятое. «Как велика чёрствость моего сердца!»</i>	102
<b>Глава пятая.</b> Духовное и нравственное воспитание: в чём различие?	105
<i>Эссе шестое. А всё ли в мире относительно?</i>	110
<b>Глава шестая.</b> Храмовость и соборность как принципы организации школьного пространства и уклада	112
<i>Эссе седьмое. Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!</i>	161
<b>Глава седьмая.</b> Причастность к вечности и ритмичность как принципы организации школьного времени	163
<i>Эссе восьмое. Упрямо штопать изрешечённую ткань добра...</i>	186
<b>Глава восьмая.</b> Справедливость школьной оценки	189
<i>Эссе девятое. ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля или «нехорошее слово из трёх букв»?</i>	206

<b>Глава девятая.</b> Глобализация, Китай, православие и вопросы национального воспитания (в соавторстве с Т.А. Хагуровым)	210
<i>Эссе десятое. Не пора ли сменить ориентацию на традиционную и осуществить импортозамещение в воспитании?</i>	219
<b>Глава десятая.</b> Можно ли создать православную дидактику? Историческая периодизация развития процесса обучения	223
<i>Эссе одиннадцатое. Другая Мухина</i>	234
<b>Библиография</b>	239

## ОТ АВТОРА

В этой книге под одну обложку собраны написанные мной в разные годы очерки и эссе по православной педагогике. В своём большинстве они были написаны по следам лекций по православной педагогике, прочитанных в последнее десятилетие в Екатеринодарской православной духовной семинарии, на Высших богословских курсах Московской православной духовной академии. Часть из них звучала в Казанской и Томской духовных семинариях, в Свято-Тихоновском православном гуманитарном университете, на богословских курсах в Лимассольской митрополии Кипра. По мотивам этих очерков проводились семинары и встречи для учителей и родителей в Екатеринодарской, Новороссийской, Ейской, Урюпинской, Виленско-Литовской, Полтавской, Улан-Удэнско-Бурятской и Ташкентской епархиях Русской православной церкви.

Большинство очерков были опубликованы в православных и светских педагогических журналах, но отдельной книгой не издавались.

Эти очерки были бы невозможны без неспешных диалогов с доктором педагогических наук, архимандритом Георгием (Шестуном), кандидатом педагогических наук, игуменом Киприаном (Яценко), кандидатом богословия, архимандритом Платоном (Игумновым), кандидатом педагогических наук, протоиереем Алексием Касатиковым, кандидатом педагогических наук, протоиереем Константином Зелинским, доктором психологических наук, академиком РАО Валерией Сергеевной Мухиной, доктором психологических наук, членом-корреспондентом РАО Виктором Ивановичем Слободчиковым, доктором социологических наук Темыром Айтчевичем Хагуровым, кандидатом психологических наук Александром Владимировичем Шуваловым, доктором философских наук Мариной Владимировной Захарченко, кандидатом психологических наук Александром Николаевичем Кимбергом.

Особые слова благодарности моему терпеливому научному (и не только научному) наставнику, доктору педагогических

наук Вере Петровне Бедерхановой и моему бессменному редактору, кандидату философских наук Светлане Яковлевне Вишниковой, аккуратно «причесавшей» большинство текстов этой книги.

Отдельное спасибо моим дипломникам, магистрантам и аспирантам, чьи вопросы и размышления не позволяют расслабляться и поддерживают интеллектуальную форму.

А уж без любви и заботы моих домочадцев эта книга точно бы не состоялась.

Структуру книги в виде чередований глав-очерков и эссе подсказала Валерия Сергеевна Мухина, которой и посвящён финальный фрагмент этой книги.

*Андрей Остапенко,  
доктор педагогических наук*

## **Вводное эссе**

### **СООБРАЗНОСТЬ ИЛИ СООБРАЗНОСТЬ?<sup>1</sup>**

В нашей педагогическом сообществе дискуссии о природосообразности, культуросообразности, человекообразности и прочей сообразности педагогики и образования – дело обычное. Мы об этом много спорили и много писали. Сказано и написано много слов, которые далеко не всегда вносят желанную ясность понимания сути. А тут одно слово, вернее одно ударение – и смысл заиграл новыми свежими, а главное прозрачно-чистыми красками.

Оппонировал я в Волгограде на защите блестящей кандидатской диссертации протоиерея Константина Зелинского, посвящённой нравственному воспитанию младших школьников. И во время своего выступления отец Константин вместо «сообразно» употребил слово «сообразно», на что обратил внимание всех присутствующих профессор Н.М. Борытко. Одно ударение (!) – и теоретическая педагогическая каша о природосообразности, культуросообразности, человекообразности и о том, что из них главнее, выстроилась и обрела ясную структуру. Всё стало прозрачно и свежо как в ясный Божий день. Не человека, не его природу и не культуру надо ставить в центр, а Образ, данный человеку Богом. Образование есть не выстраивание процесса в соответствии с природой человека или в соответствии с культурой, а воссоздание человека в соответствии с Образом Божиим. И тогда из составных двукоренных слов «природосообразность», «культуросообразность», «человекообразность» необходимо убрать первую часть и оставить лишь вторую, переставив ударение – «сообразность». И исчезнут теоретические споры, ибо наступит простота сути.

Так я наивно размышлял, сидя на этой уникальной защите замечательной диссертации. А рядышком сидел Виктор Иванович Слободчиков, который был первым оппонентом, и по его

---

<sup>1</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А. Сообразность или сообразность // Духовно-нравственное воспитание. 2012. № 2. С. 26-27.*



хитрой и довольной улыбке было ясно, что идея со-Бытийности сегодня органично дополнилась идеей со-Образности. И идеи эти «нераздельны и неслиянны». Осталось самое простое – со-образИть как сообрАзить всю педагогическую реальность, чтобы образование стало соОбразным Образованием, а не подготовкой и услугой.

Благодарим тя, отче Константине, за праздник Духа!

## Вводная глава

### АНТИНОМИЗМ ХРИСТИАНСКОЙ ДОГМАТИКИ, ПРАВОСЛАВНОГО БОГОСЛОВИЯ И РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАЗУМНОГО БАЛАНСА

...ασυχώτως, ατρέπτος, ἀδιάρετως, ἀχωρίστως.<sup>2</sup>  
Из определения IV Вселенского Халкидонского Собора

«Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом не сходны, причём принципиально несходны, со всем тем комплексом идей, как сознания язычников, т.е. представителей языческих религий, так и сознания философствующего разума. Удивительным образом христианские истины отличны от них»<sup>3</sup>. А.И. Осипов как и другие ведущие богословы в качестве вероучительного аргумента истинности христианства показывают, что существует «логическая невыводимость христианских истин из иудейских, языческих, философских и религиозных представлений»<sup>4</sup>. А именно в формулировках основных христианских догматов присутствует то, что Нильс Бор называл «нетривиальными суждениями». Напомним, что Н. Бор как один из создателей квантовой механики разделяет суждения на два вида: *тривиальные* и *нетривиальные*. Тривиальные (т.е. обычные) – это те суждения, для которых противоположные утверждения являются ложными. Нетривиальные – это суждения, для которых противоположные утверждения являются истинными. Это хорошо показано в тео-



Нильс Бор

---

<sup>2</sup> (гр.) «... неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».

<sup>3</sup> Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

<sup>4</sup> Там же.

рии относительности, в неклассической квантовой механике. Так вот, христианские истины обладают свойством нетривиальности. В них одновременно утверждается истинность двух взаимно исключаящих положений. Таковы догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Богочеловеческой двуединой природе Христа, догмат о Божественных энергиях (как, впрочем, и всё учение Св. Григория Паламы) и большинство положений христианства. Это мировоззрение методологически принципиально иное, нежели рационализм. «Христианин всегда заботится об истине больше, чем о последовательности. Если он видит две истины – например, о наличии Промысла и о человеческой свободе – он принимает обе истины вместе с противоречием»<sup>5</sup>. Таков путь христианской догматики.

Для начала заметим, что догмат – это понятие исключительно положительное и мы не согласны с советским определением догматизма как «некритического мышления» (С.И. Ожегов). Мы согласимся с тем, что «бездогматизм есть бессодержательность»<sup>6</sup> и приведем ещё одну мысль протодиакона Андрея Кураева, с которой солидаризуемся: «догмат как умная икона не «кладёт предел» поиску и мысли, а напротив ждёт от человека усилия, направленного к пониманию и жизненному усвоению обозначенного догматом духовного пространства. Догмат – не колючая проволока, запрещающая выходить за очерченные пределы, это скорее дверь, через которую можно войти в просторы, обычно недосыгаемые и даже незамечаемые»<sup>7</sup>. «Догмат δόγμα (от гр. думать, полагать, верить) – мысль, вполне утвердившаяся в человеческом сознании, ставшая твёрдым убеждением человека, а также определившееся твёрдое, неизменное решение человеческой воли»<sup>8</sup>. На наш взгляд, словосочетание «догматическая педагогика» положительное и продуктивное.

---

<sup>5</sup> Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 134.

<sup>6</sup> Глаголев С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10. С. 238.

<sup>7</sup> Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 117.

<sup>8</sup> Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992. С. 752.

Можно вполне положительно говорить о догматизме естественных законов (Ньютона, Кеплера, Менделеева, Бора), полагая, что догматизм вполне сочетается с научностью. Мало того, догматизм есть условие истинности науки.

Так вот, один из признаков догматизма – антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность, но тогда уточним, что нам импонирует мысль Г.С. Померанца, выказанная им в телепрограмме Александра Гордона (НТВ, 25.12.01) о том, что «глубина может быть выражена либо поэтически – метафорой, либо – парадоксом. Любое логическое предложение раскалывает целое на два куса: субъект, предикат и связка. Целого уже нет. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс – это язык глубины». Антиномией называют наиболее резкую форму парадокса.

Что же такое антиномия и антиномизм? Может ли антиномия быть методологическим принципом? Для понимания этого метода и термина обратимся к тем мыслителям, для кого антиномизм был очевидным и понятным методом. В широкий философский обиход понятие «антиномия» ввёл немецкий философ Иммануил Кант, хотя до него этот термин уже упоминали Р. Гоклен и Ш. Бонне.

Именно догматы Церкви стали примером догматического антиномического мышления. «Догматы церкви, – пишет В.Н. Лосский, – часто представляются нашему рассудку антиномиями тем неразрешимое, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении антиномии путём приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума



Владимир Николаевич  
Лосский



нарушается различие двух естеств, тем более сохраняется свойство каждого естества и соединяется в одно лицо, в одну ипостась, – не в два лица рассекаемого или разделяемого, но одного и того же Сына, Единородного, Бога Слова, Господа Иисуса Христа, как в древности пророки (учили) о Нем и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов»<sup>12</sup>. Рационалистический ум не принимает алогичную формулу «*неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно*» и порождает ересь монофизитства. А между тем именно эта православная формула утвердила антиномизм как основу православной догматики, как методологию православного мировоззрения, в которой Бог «неразделен в разделениях и непреумножаем во множественности»<sup>13</sup>.

И, наконец, более поздний третий пример. В XIV веке так называемые паламитские Соборы как догмат Церкви утверждают учение Св. Григория Паламы о Божественных энергиях. Обратимся к цитатам из В.Н. Лосского: «Архиепископ Фессалоникийский святой Григорий Палама, глашатай Соборов этой великой эпохи византийского богословия, посвятил один свой диалог, озаглавленный «Феофан», вопросу о Божестве несообщаемом и сообщаемом. Разбирая смысл слов апостола Петра «причастники Божеского естества», святой Григорий Фессалоникийский утверждает, что это выражение характерно антиномичное, что и роднит его с троичным догматом: как Бог одновременно – Один и Три, так и о Божественной природе следует говорить как об одновременно несообщаемой и в известном смысле сообщаемой: мы приходим к сопричастности Божественному естеству, и однако оно остается для нас совершенно недоступным. Мы должны утверждать оба эти положения одновременно и сохранять их антиномичность как критерий благочестия»<sup>14</sup>. Или: «Для святого Григория Паламы <...> Божест-

---

<sup>12</sup> Цит. по: *Аверкий (Таушев), архиепископ. Семь Вселенских Соборов.* Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. С. 69.

<sup>13</sup> *Св. Дионисий Ареопагит. Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский.* Киев: Путь к истине, 1991. С. 30.

<sup>14</sup> *Лосский В.Н. Боговидение.* М.: АСТ, 2003. С. 162.



венная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли – Троица, Троица совершенно простая, несмотря на различие природы и Лиц, так же как и Лиц между Собой. Эта простота – антиномична, как антиномично всякое высказывание в учении о Боге: она не исключает различения, но не допускает в Божественном существе ни отлучения, ни дробления. Ведь мог же святой Григорий Нисский утверждать, что человеческий ум остаётся простым, несмотря на его разнообразные способности: наш ум, действительно, разнообразится, относясь к известным ему предметам, но остаётся нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий – не «превыше имен», как три Лица Пресвятой Троицы, которые обладают в общих своих энергиях всем, что только можно было бы приписать природе Бога. Простота не означает единообразия или неразличимости; тогда христианство не было религией Пресвятой Троицы»<sup>15</sup>.

Эти примеры антиномизма христианской догматики, которые можно было бы продолжать, являются примером иного, нетривиального, алогичного, парадоксального мышления и метода, обладающего признаками очевидности, простоты и полноты.

Эта антиномичная методология легла в основу большинства построений русских религиозных философов. Начало фундаментального обсуждения антиномизма независимо от влияния западных мыслителей, уделявших внимание парадоксальности (С. Кьеркегор, К. Барт, Р. Нибур и др.), начал священник Павел Флоренский. Подробнейший анализ идеи антиномизма он даёт в книге «Столп и утверждение истины». Приведём ключевые цитаты.



Священник Павел  
Флоренский

---

<sup>15</sup> Там же. С.169-170.

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. Тезис и антитезис *вместе* образуют выражение истины. Другими словами истина есть **антиномия**, и не может не быть таковою»<sup>16</sup>. «Безусловность истины с формальной стороны в том и выражается, что она заранее подразумевает и принимает своё отрицание и отвечает на сомнение в своей истинности приятием в себя этого сомнения, и даже – в его пределе. Истина потому и есть истина, что не боится никаких оспариваний; а не боится их потому, что сама говорит против себя более, чем может сказать какое угодно отрицание; но это самоотрицание своё истина сочетает с утверждением. Для рассудка истина есть противоречие. <...> Каждое из противоречащих предложений содержится в суждении истины и потому наличность каждого из них доказуема с одинаковой степенью убедительности, – с необходимостью. Тезис и антитезис, вместе образуют выражение истины. Другими словами, истина есть антиномия, и не может не быть таковою»<sup>17</sup>.

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. <...> Если антитезис влечёт за собой тезис, и, вместе с тем, тезис влечёт антитезис, то совокупность тезиса и антитезиса, – если она не ложна, – есть антиномия. Такова формула антиномии»<sup>18</sup>.

В других своих работах П.А. Флоренский развивает эту идею.

«<...> все построения держатся лишь силою противоборствующих начал и взаимоисключающих начал. Непреложная истина – это та, в которой предельно сильное утверждение соединено с предельно же сильным его отрицанием, т.е. – предельное противоречие: оно непреложно, ибо уже включило в себя крайнее его отрицание. И поэтому всё то, что можно было

---

<sup>16</sup> Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. С. 147.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же. С. 153.

бы возразить против непреложной истины, будет слабее этого, в ней содержащегося отрицания. Предмет, соответствующий этой последней антиномии, и есть, очевидно, истинная реальность и реальная истина. Этот предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»<sup>19</sup>.

«Единство во множестве называется идеей. Полюсы, являющие идею, будучи неразрывны, в то же время и взаимопротивоположны. Идея, единая в себе, является как сопряжённость антиномически лежащих полюсов, – как антиномия. Целое – в явлении своём – есть противоречие «да» и «нет». И, напротив, наличность неразрывно связанных «да» и «нет» заставляет искать того единства, той идеи, которая, в этой антиномии раскрывается. Антиномичность – залог цельности, т.е. идеи, т.е. сверхчувственности. Напротив, простое единство свидетельствует о неполноте, эмпиричности и нецельности явления. В этом смысле можно сказать, что полюсы – это начало и конец явления сверхчувственного в области чувственной, места входа выхода ИДЕИ в мир эмпирический»<sup>20</sup>.



Евгений Николаевич  
Трубецкой

Князь Е.Н. Трубецкой, отзываясь на книгу отца Павла «Столп и утверждение истины» пишет: «Антиномии и антиномизм коренятся вообще в *рассудочном понимании* мировых тайн; когда же мы поднимаемся над рассудочным пониманием, антиномии тем самым разрешаются — противоречия превращаются в объединение противоположностей – *coincidentia oppositorum* – и разрешение совершается в меру нашего подъёма. В этом и заключается на-

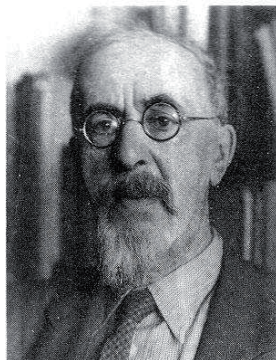
стоящий ответ о разрешимости антиномий вообще и религиозных антиномий в особенности»<sup>21</sup>. Споря с Флоренским о путях

<sup>19</sup> Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 40.

<sup>20</sup> Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 462.

<sup>21</sup> Трубецкой Е.Н. Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // Вопросы философии. 1989. № 12. С. 119.

восхождения к истине, он убеждён, что антиномизм – это путь восхождения по духовной «лестнице»: «Восходя на высшую ступень, мы преодолеваем тем самым противоречия, свойственные нижележащим ступеням; но зато перед нами открываются новые задачи, а, стало быть, и новые противоречия, которые не были нам видны, пока мы стояли ниже»<sup>22</sup>. В отзыве на книгу отца Павла «О духовной истине» С.С. Глаголев, вторя Е.Н. Трубецкому, пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогику»<sup>23</sup>.



Семён Львович  
Франк

Комментируя отца Павла, современный исследователь С.С. Хоружий указывает, что «главной отличительной чертой рассудка является то, что он способен воспринимать, видеть истину исключительно как набор формальных противоречий, антиномий. <...> *Только формой антиномии Истина может представляться рассудку*»<sup>24</sup>.

Семён Львович Франк в книге «Непостижимое» обосновывал сложный принцип «антиномического монодуализма»: «<...> единственно адекватная онтологическая установка есть установка *антиномистического монодуализма*. О каких бы логически уловимых противоположностях ни шла речь – о единстве и множестве, духе и теле, жизни и смерти, вечности и времени, добре и зле, Творце и творении, – в конечном итоге мы всюду стоим перед тем соотношением, что логически раздельное, основанное на взаимном отрицании вместе с тем внутренне слито, пронизывает друг друга – что *одно не* есть другое и вместе с тем и *есть* другое, и только с ним, в нём, и через него

---

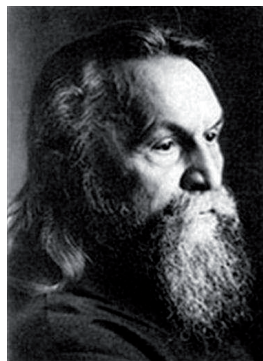
<sup>22</sup> Там же. С. 121.

<sup>23</sup> Глаголев С.С. <Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 250.

<sup>24</sup> Хоружий С.С. Мирозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 100-101.

есть то, что оно подлинно есть в своей последней глубине и полноте. В этом и заключается антиномистический монодуализм всего сущего, и перед его лицом всяческий монизм, как и всяческий дуализм, есть ложная упрощающая и искажающая отвлечённость, которая не в силах выразить конкретную полноту и конкретную структуру реальности»<sup>25</sup>. Опираясь на положения мистического учения Св. Дионисия Ареопагита и учение о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского, он утверждал, что «непостижимое постигается через постижение его непостижимости», а «принцип антиномистического монодуализма – единство раздельности и взаимопроникновения»<sup>26</sup>. В фундаментальном труде «Духовные основы общества» Л.С. Франк пишет: «С точки зрения теоретического познания христианской правды нужно всегда помнить, что, будучи абсолютной, эта правда есть всеобъемлющая полнота конкретности. Она есть потому, как учил великий христианский мудрец Николай Кузанский, следуя завету первого христианского мистика Дионисия Ареопагита, всегда «совмещение противоречащего» (*complexio contrariorum*) или «совпадение противоположного» (*coincidentia oppositorum*). Её нельзя отвлечённо выразить ни в каком суждении: её можно приблизительно уловить только в сложной системе идей, примиряющей противоположные начала и сводящей их в некое конкретное единство. Этим положен предел всем попыткам рационально понять до конца полноту христианской правды»<sup>27</sup>.

Наряду с отцом Павлом Флоренским, идеи антиномизма развивал отец Сергей Булгаков. Основной антиномией религиозного сознания он считал трансцендентность Бога, сочетающуюся с Его имманентностью для мира. В



Протоиерей  
Сергий Булгаков

<sup>25</sup> Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 315.

<sup>26</sup> Там же. С. 403.

<sup>27</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 291–292.

отличие от обычного логического противоречия, по его мнению, «антиномия не означает ошибки в мышлении или же общей ложности проблемы гносеологического недоразумения, которое может быть разъяснено и тем самым устранено. Разуму присущи вполне закономерные антиномии»<sup>28</sup>. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»<sup>29</sup>.

Подобные мысли мы обнаруживаем и у Н.А. Бердяева: «Религиозная жизнь по существу антиномична, она включает в себе для разума несовместимые и противоречивые тезисы и таинственно снимает эти противоречия. Антиномичность трансцендентного и имманентного разумно неразрешима и непреодолима; она изживается в религиозном опыте и там снимается. В высшем озарении совмещаются противоположности»<sup>30</sup>.

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова *ἀντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений<sup>31</sup>? А дело в том, что антиномия по своей природе законно соединяет в себе рассудочность и сверхрассудочность (рационализм и трансрационализм), дискурсивность и интуицию. Антиномия, по определению, – «противоречие между рядом положений, из которых каждое имеет законную силу»<sup>32</sup>. Вот как об этом пишут уже цитированные нами мыслители.

Начнём с С.Л. Франка: « <...> трансрациональная позиция – будучи в отношении объединяемых ею противоречащих отвлеченных познаний, *«витанием» между и над* ними – сама по себе есть совершенно *устойчивое*, твердо опирающееся на

---

<sup>28</sup> Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. С. 90.

<sup>29</sup> Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52-55.

<sup>30</sup> Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 276.

<sup>31</sup> Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 131.

<sup>32</sup> Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 23.



саму *почву* реальности *стояние*. Всякий окончательный сполна овладевающий реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»<sup>33</sup>.

Снова обратимся к мнению отца Павла Флоренского: «<...> всякое живое мышление опирается на противоречие и живет им. И чем оно жизненнее, тем острее противоречия. Религиозное мышление не смазывает, а утверждает сразу и да, и нет. Каждое да есть нет другого. И когда это сделано, то актом веры человек подымается над рассудком и опять воспринимается как единое целое. <...> Ереси же с самого начала в том и заключались, что они брали или ту или другую сторону. А жизненное мышление утверждает антиномичность категорий религиозного мышления»<sup>34</sup>.

Упоминание в одном ряду вместе с религиозными философами имени последовательного марксиста Эвальда Васильевича Ильенкова на первый взгляд может показаться странным, однако его размышления удивительно им созвучны: «<...> друг против друга стоят две полярно противоположные по всем своим характеристикам сферы: тождество их (факт их согласия — истина) осуществляется как раз через переход, превращение одной в другую. Но переход, самый момент перехода *иррационален* и не может быть выражен через *непротиворечивое понятие*, ибо в этот-то момент как раз и совершается превращение А в не-А, их совпадение, тождество. Выразить его *в понятии* — значит разрушить форму понятия»<sup>35</sup>.



Архимандрит  
Георгий (Шестун)

<sup>33</sup> Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

<sup>34</sup> Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000. С. 468.

<sup>35</sup> Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 107.

Не чужды антиномического «витания» и ведущие деятели синергетики: «Интуиция предстаёт как пульсация сверхсознания над сознанием, которые развёртывают, раскрывают перед человеком подлинное разноцветье и полифонию мира»<sup>36</sup>.

И завершим наше обильное цитирование мнением ведущего специалиста в области православной педагогики архимандрита Георгия (Шестуна): «Чтобы не оторваться от реальностей Откровения, подменяя их понятиями человеческой философии, необходимо сохранять равновесие между двумя членами антиномии. <...> Антиномия возвышает ум над областью понятий, возводя его к конкретным данным Откровения»<sup>37</sup>.

Таким образом, обобщая авторитетные мнения (к сожалению, неизбежно их упрощая), мы можем определить, что **антиномия есть единство двух одинаково истинных, одинаково доказуемых противоположных положений, а антиномизм есть метод соединения этих противоположностей**, который заключается не в усреднении и не в устранении их, а **в балансировании, «витании», пульсации между ними**. Применим этот метод к педагогической реальности.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову<sup>38</sup>. К сожалению, этот подход в отечественной педагогике практически не реализован. Предложение реализовать антиномичный подход в образовании, ссылаясь на идею Г.С. Сковороды об автаркии как балансирующем равновесии, высказал академик И.А. Зязюн: «Если ввести эту «автаркию» в образование, то мы смогли бы с помощью философствования выстроить проект «автаркийного» образования, которое бы уравнивало су-

---

<sup>36</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодообраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 122.

<sup>37</sup> Шестун Евгений, свящ. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 194.

<sup>38</sup> Ничипоров Борис, свящ. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

ществующие противоположности. Это и есть основной предмет философии образования»<sup>39</sup>.

Необходимо заметить, что антиномия принципиально отличается от диалектического противоречия тем, что она не требует своего разрешения. «Антиномичный подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним»<sup>40</sup>.

Немецкий профессор Х.-Й. Гамм считает при этом диалектику «первичной формой балансирующего мышления». Поэтому *антиномизм как высшая форма балансирующего мышления* позволяет нам сформулировать **принцип разумного баланса** как принцип соединения антиномических крайностей. Непрерывность же (и не только образования) можно обозначить как «единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»<sup>41</sup>.



Протоиерей  
Борис Ничипоров

### Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову<sup>42</sup> (1953-2003). И это не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, а сама «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности»<sup>43</sup>, а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем

<sup>39</sup> Зязюн І.А. Філософія, освітні, стратегії і якості національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОІПОПП, 1997. С. 4.

<sup>40</sup> Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОІПОПП, 1998. С. 108.

<sup>41</sup> Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 314.

<sup>42</sup> Ничипоров Борис, свящ. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

<sup>43</sup> Там же. С. 153.

возвышеннее тайна, которую они выражают»<sup>44</sup>. По мнению отца Бориса не только православное мировоззрение несёт отпечаток антиномизма, но и «во всех религиозных и просто подлинно правдивых текстах о человеке мы обнаруживаем не просто сложность, но алогизм, совмещение несовместимого. Но странно – именно это обстоятельство и делает текст понятным и глубоким»<sup>45</sup>. И это мнение вполне закономерно перекликается с позицией известного мыслителя Г.С. Померанца, утверждающего, что «глубина может быть выражена либо поэтической метафорой, либо парадоксом. Ценность парадокса в том, что он заставляет созерцать себя, его нельзя раскрутить в логическую прямую. Логика оперирует только осколками целого. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс – это язык глубины»<sup>46</sup>. Вернёмся к цитате отца Бориса Ничипорова: «антиномия интуитивной психологии есть и единство, и примирение противоречий и оппозиции. Антиномия – это то, что соединяет и примиряет полюса одной и той же природы. <...> Есть правильное духовное состояние, через которое открывается нам сама акция вхождения в антиномийную природу созерцания. Это есть трезвение, воля к удержанию и само удержание в неслиянном единстве сразу двух этих знаний: о себе и о человеке»<sup>47</sup>. В другой работе отец Борис это формулирует так: «Трезвение – это воля и способность одновременно удерживать в актах постижения сразу два полюса. Эти полюса одновременно и энергичные, и нравственные»<sup>48</sup>. Далее он замечает, что «антиномийный принцип в раннем догматическом богословии был положен в основу и Халкидонского соборного решения

---

<sup>44</sup> Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

<sup>45</sup> Ничипоров Борис, прот. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. С. 12.

<sup>46</sup> Из диалога Григория Померанца и Зинаиды Миркиной в программе Александра Гордона «Нищие духом» (Телеканал НТВ от 25 декабря 2001 года).

<sup>47</sup> Ничипоров Борис, прот. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 13.

<sup>48</sup> Ничипоров Борис, прот. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

(451 г.) о неслиянном и нераздельном единстве Божественного и человеческого во Христе»<sup>49</sup>.

Мы согласны с отцом Борисом в том, что принципы православной педагогики и онтологической психологии можно сформулировать в виде ряда фундаментальных антиномий: «Надо просто пытаться удерживать тот принцип, который мы имеем от Халкидонского собора, – о неслиянном сосуществовании двух природ, божественной и человеческой, во Христе. И этот принцип должен быть перенесён нами на образовательную почву»<sup>50</sup>. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии<sup>51</sup>. Они таковы:

1. Антиномия **свободы и послушания**.

2. Антиномия **вселенского и местного** (в категориях научной педагогики: антиномия **общекультурного и национального**) провозглашает путь «освоения духовного и культурно-исторического наследия своей земли к освоению вселенского духовного опыта»<sup>52</sup>.

3. Антиномия **традиционного и прогрессивного** (в категориях научной педагогики: антиномия **традиционного и инновационного**). И здесь трудно не согласиться с о. Борисом, ведь общеизвестно, что инновации, захватившие школы, привели во многом к разрушению традиционных школьных устоев. Хотя, с другой стороны, те школы, которые игнорируют новое в педагогике обречены на отставание. Необходим разумный баланс в этом (как и в других) вопросах.

4. Отдельно следует отметить, что в анализируемой нами работе, о. Борис Ничипоров, приводя отрицательные примеры домашнего устроения, формулирует идею «автономии открытости», которая вполне применима к педагогической реально-

---

<sup>49</sup> Там же.

<sup>50</sup> *Ничипоров Борис, прот.* Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыты современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 180.

<sup>51</sup> *Ничипоров Борис, свящ.* Введение в православную психологию. М.: Школа-пресс, 1994. С. 153-154.

<sup>52</sup> Там же. С. 154.

сти. Её вполне можно определить как антиномию **открытости и автономности**. Школа (так же как и дом) – «это гибкое образование, где сохраняется благодатный и разумный баланс замкнутости от мира и открытости к миру и людям в Боге»<sup>53</sup>.

Если в книге 1994 года эти идеи были только обозначены, то в вышедшей в 2002 году незадолго до смерти отца Бориса книге «Времена и сроки. Очерки онтологической психологии» они вполне развиты и серьёзно дополнены (нумерацию антиномий сделаем сплошной).

5. Двойная антиномия **власти и безвластия, свободы и послушания**, первая пара из которых «имеет отношение к самому педагогу, вторая – к ученику»<sup>54</sup>. Если антиномия **свободы и послушания** была в 1994 году лишь упомянута, то теперь она развита и прописана.

6. Антиномия **молчания и назидания** (или **недеяния и активности**). Учитель «должен и неустанно назидать»<sup>55</sup> и молчаливо являть пример и образ чистоты: «Когда и как надо молчать и молиться, когда и как учить знает опыт и интуиция. Молчание не есть обязательно реальное молчание. Молчание – это в том числе и «общий разговор» не о том»<sup>56</sup>. Но «есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это не профессионально. Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно»<sup>57</sup>.

7. Антиномия **победы и поражения** (антиномия **братства**). Братство (как и соборность) иерархично узаконивает неравенство старшего и младшего, руководителя и подчиненного, ведущего и ведомого. «Братство снимает оппозицию индивидуализм – коллективизм. Детско-взрослое братство школы <...> может быть создано, а может и нет. Братство должно выдер-

---

<sup>53</sup> Там же. С. 57.

<sup>54</sup> Ничипоров Борис, *прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 164.

<sup>55</sup> Там же. С. 167.

<sup>56</sup> Там же.

<sup>57</sup> Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // [http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i\\_readings.php#2](http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2).



жать самое разное испытание пути: славой и успехом, скорбями и гонениями, временем»<sup>58</sup>. «Ошибки и их осмысление – основной капитал Братства»<sup>59</sup>.

8. Антиномия **романтизма и реализма** (антиномия **духовника**) обуславливает руководящую роль взрослого, который, с одной стороны, должен быть «наивным романтиком» и, с другой стороны, «жёстким прагматиком и администратором, мудрым стратегом и тактиком, реалистом»<sup>60</sup>. Но при этом «настоящий педагог не просто верит, он твёрдо верит – Образ Божий в человеке неуничтожим. И пока человек жив – есть надежда. <...> Свобода педагога, свобода духовника состоит в том, что они должны лишь сеять, сеять умело, а почву плодородную или каменистую выбирать не нам»<sup>61</sup>.

Рассмотрим другие антиномии, которые были сформулированы отцом Борисом в его статьях.

9. Антиномия **мистического и реального**. «Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребенка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности»<sup>62</sup>.

10. Антиномия **мистического и рационального**. По мнению отца Бориса нарушение баланса в этом вопросе приводит либо к отсутствию трезвения, вследствие чего «люди попадают в рабство жажды постоянных видений, откровений»<sup>63</sup>, либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, подвержении сомнению всего. Разумность сочетания мистического и рационального всегда «предохраняла людей от психических расстройств, от состояний одер-

---

<sup>58</sup> Там же. С. 170.

<sup>59</sup> Там же. С. 172.

<sup>60</sup> Там же. С. 173

<sup>61</sup> *Ничипоров Борис, прот.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

<sup>62</sup> Там же.

<sup>63</sup> Там же.

жания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет»<sup>64</sup>.

Для ясности понимания и соотношения понятий антиномии 8-11 сведём в таблицу 1.

Таблица 1

Антиномия	
Романтическое	Реальное
Мистическое	Рациональное

11. Особо остановимся на предложенной протоиереем Борисом Ничипоровым «антиномии праздничной стихии» и антиномии **Диониса и Аполлона** и её значении для педагогической реальности. И здесь не обойтись без больших цитат. «Я подчеркиваю, что праздничная пасхальная стихия – вот это и есть основная атмосфера в школе, вот этого не просто надо добиваться, это должен иметь педагог сам. <...> Как же нам теперь строить свою педагогическую работу? Думаю, что, прежде всего, нужно начать с концепции праздника. Пока мы не опишем и не введем регулярное понятие праздника и не поймем что это за реальность, до тех пор мы плохо будем осознавать и свою практическую работу»<sup>65</sup>. «У каждого из нас есть свой опыт переживания праздника и, супротив того, опустошения жизни. В греческой мифологии выразителем праздничной стихии явился бы Дионис. <...> Дионис сам по себе как психофизическая единственность, неизбежно перерастает в оргию распутства и убийств, пир во время чумы, в вольницу. <...> Дионисийство, взятое в своём пределе и в автономном развитии, есть бунт против самой жизни и есть праздник непослушания. И поэтому нужна была сдерживающая, оформляющая сила. То, что потом

<sup>64</sup> Там же.

<sup>65</sup> *Ничипоров Борис, прот.*. Праздничная Пасхальная стихия как духовная и эмоциональная атмосфера современной православной школы. Доклад на международной православной педагогической конференции «Церковь, семья и школа» в Риге 7 мая 2003 года // [http://novaya.korcheva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07\\_doklad\\_v\\_rige](http://novaya.korcheva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07_doklad_v_rige).

в психоанализе мы будем знать как цензуру. Забвенный Аполлон вновь возродился, потому что Аполлон – мифический брат Диониса – он был тем надежным стержнем порядка, сдерживания, гармонии и оформления праздника. Всякий раз после разгула оргийности есть похмелье и досада, и желание навести порядок в стране, в своей собственной жизни. Но Аполлон, его предел, если мы возьмем его тоже как автономную реальность, в церковно-общественном сознании – это инквизиция, в общественно-политическом – это «Архипелаг Гулаг», порядок, где нет, действительно, ничего живого, детско-наивного, восхитительного. Хотите порядка? Вот он будет такой. <...> Для нас вот что здесь важно: невозможно примирить, механически соединить этих двух братьев. Они должны умереть, а в христианской культуре претвориться в одно лицо»<sup>66</sup>. «А что это есть в онтологии нового времени – это есть сердце, это душевно-мистическое средоточие всей души человека. А что есть для психологов Дионис и Аполлон? Это есть свободная, играющая стихия самых разных сил, с одной стороны, и сдерживающее, оформляющее начало, с другой»<sup>67</sup>. Таким образом, протоиерей Борис Ничипоров сформулировал православный подход к построению школы радости и праздника, причём этот подход имеет иной уровень глубины осознания, нежели это сформулировано в советской или гуманистической педагогиках. По его мнению, решение проблемы Аполлона и Диониса, Закона и Благодати возможно только в христианстве. «Пост – не время для веселья и праздников. Тем не менее, я согласен, что это радостный период. Ведь это время покаяния, а в покаянии мы обретаем радость. <...> А Страстная неделя! Без Великой Пятницы нет Пасхи»<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // [http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i\\_readings.php#2](http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2)

<sup>67</sup> Ничипоров Борис, прот. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

<sup>68</sup> Ничипоров Борис, прот. Внешнее образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru>.

Сведём провозглашённые педагогические принципы-антиномии в таблицу 2 (в скобках приведены термины, привычные для научной педагогики).

Таблица 2

	Принцип	Антиномия	
		свободы	послушания
1.		вселенского (общекультурного)	местного (национального)
2.		традиционного	прогрессивного (инновационного)
3.		открытости	автономности
4.		власти	безвластия
5.		молчания (недеяния)	назидания (активности)
6.	антиномия братства	победы	поражения
7.	антиномия духовника	романтического	реального
8.		мистического	
9.			рационального
10.			
11.	антиномия праздничной стихии	Диониса	Аполлона

Совершенно очевидно, что эта система педагогических антиномий не завершена и, видимо, не полна. Причиной тому является ранняя смерть этого многогранного учёно-исследователя, педагога-практика, священника и писателя.

Необходимо сказать, что всё провозглашённое выше было достаточно полно реализовано в педагогической практике отца Бориса, который был руководителем уникального детско-юношеского центра дополнительного образования «Новая Корчева» в городе Конаково Тверской области, который существует уже более пятнадцати лет.

На Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтениях отцу Борису Ничипорову задали вопрос «Можно ли сказать, что в развитии человека к обожению дается снижение антиномичности?», на который был получен очень точный ответ: «Я думаю, что нет снижения антиномичности, потому что Бог непознаваем, и в этом смысле всегда глубина остаётся непознаваемой, как океан огромный». Тогда спросивший уточнил: «Так же точно и человек?» «Я думаю, да», – ответил отец Борис<sup>69</sup>.

В посмертной статье отца Бориса мы читаем: «Воспитание – это совместное проживание, а не забивание в голову ребенка каких-то правильных фраз и правильных формул. Очень хорошо говорил один старец: "Нынче учить не надо. Все учёные. Надо показывать". Это и есть основная формула моего педагогического опыта. Не надо учить. Надо показывать своей собственной жизнью. А это самое трудное дело, потому что ты каждый раз видишь свою собственную несостоятельность»<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Там же.

<sup>70</sup> *Ничипоров Борис, прот.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2, 9-15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

## Эссе первое

### ОТ ПЕДАГОГИКИ САМОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ СПАСЕНИЯ<sup>71</sup>

Мода на либерализм и индивидуализм в обществе проходит. Проходит она и в педагогике. Педагогика *самоактуализации, самореализации, саморазвития* и прочей *самости* привела к такому индивидуализму, который никогда никому не снился. Педагогика самости удобрила почву для процветания гордыни и тщеславия. Целевая установка на взращивание конкурентоспособного успешного лидера принесла свои плоды. Успех достигается любой ценой: ради успеха теряется стыд, во имя успеха торжествует ложь, цель успеха оправдывает любые средства. Результаты педагогики самости теперь очевидны. Романтика гуманизма сменилась прагматизмом рыночности. Стремление к педагогике свободы вылилось в педагогику потребительства.

Маятник, который когда-то качнулся из педагогики коллективизма к педагогике индивидуализма, похоже, остановился в готовности обратного движения. Все вначале радовались свободе, потом ужаснулись её последствиям.

Свободная самореализация индивидуальности разделила всех на **свободных конкурентоспособных лидеров** (прячущихся от остальных за бетонными заборами вилл или за стенками бронированных яхт), **свободных творцов и художников** (избавившихся от нравственных пут и нормативов, совокупляющихся в зоомузеях и пляшущих на амвонах) и **свободных квалифицированных потребителей** (свободно хавающий чипсы и гамбургеры пипл). И стало ясно, что наступил ад свободы и самости. И «восстанут дети на родителей» (Матф.10:21) и превратят всё в потребительский рай, который назовут то ли «Содом-2», то ли «Дурдом-2». Поколение «взявших от жизни всё» выросло, и все мы увидели его лицо.

Педагогика самости скоро исчерпала себя. Начавшись под бодрыми знамёнами гуманизма, она заканчивается под улыль-

---

<sup>71</sup> Публикуется по: *Остапенко А.* От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5-6.

ми рекламными цитами рыночности, потребительства и индивидуализма. Да это и не мудрено, если «я» становится главнее, чем «мы».

Сегодня приходит время создавать системную педагогику **со-вместности** и **со-единённости** (**съ-един-ённости**). И делать это уже начали: рано ушедший протоиерей Борис Ничипоров, создавая педагогику братства; профессор В.И. Слободчиков, развивая педагогику со-бытийности; протоиерей Константин Зелинский, провозгласивший педагогику со-Образности.

В отличие от педагогики самости, где большинство ключевых терминов начинались с префикса *само-* (*self-*), основные термины педагогики совместности и соединённости должны, очевидно, начинаться с префикса *со-*, *с-* (*соп-*, *сѹв-*). Эта удивительная приставка и предлог обладает внутренним антимизмом единства множественности. Она соединяет множественность в единство. Она обеспечивает смысловую полноту без крайностей коллективизма и индивидуализма. Она собирает части в целостную полноту. Она **соборна**.

И главнейший принцип такой педагогики – **принцип спасения (съ-пасение)**.

Большинство этимологических словарей славянских языков указывают на то, что это слово «образовалось в христианский период с помощью префикса *съ-* от глагола *пасти* («беречь, пасты»)»<sup>72</sup>. О.Н. Трубачёв указывает «на факт существования в славянском [языке] особой глагольной основы *\*pas-* (*pasti* «охранять, спасать», «пасты») и особых именных производных со значением деятеля от последней (*съпасъ*, *pastuxъ*, *pastyrъ*)»<sup>73</sup>. С одной стороны, Спас (ст.-сл. Съпасъ) — это эпитет, присваиваемый Иисусу Христу, или по сути одно из имён Христа. С другой стороны, спасать — это «смотреть и *вместе* (курсив мой. — **А.О.**) беречь»<sup>74</sup>, совместно охранять, совместно

<sup>72</sup> Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирев та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006. С. 366.

<sup>73</sup> Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 71.

<sup>74</sup> Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб: Императорская Академия наук, 1842. С. 11.

стеречь. Таким образом, суть педагогического **принципа спасения** в приведении каждого человека ко Христу и в совместном бережении (пасении) его от уклонения от этого пути.

Другими главными принципами этой новой (новой ли?) педагогики будут: принцип **со-работничества** (**со-ратничества**, **со-ревнования**, **со-трудничества**, **Σύν-εργία**), принцип **со-вершества** (**со-вершенствования**, **с-вершения**), принцип **со-зидания**, принцип **со-вестливости**, принцип **со-средоточенности**, принцип **со-дружества**...

И такую **со-Образную**, **соборную**, **со-бытийную** педагогику **со-вместности** нам предстоит **создать**.



# Глава первая

## ЦЕЛИ И СТРАТЕГИИ ПРАВОСЛАВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

#### *Основные образовательные стратегии*

Время советского единообразия педагогических взглядов и убеждений прошло и поэтому перед всяким началом изложения гуманитарных (в том числе и педагогических) научных взглядов есть необходимость договариваться о терминах и чётко обозначать свою мировоззренческую позицию.

Согласно теории Н.В. Кузьминой одним из компонентов любой педагогической системы является проектировочный компонент, суть которого составляют педагогические цели<sup>75</sup>. И если совсем недавно любой педагог без запинки мог сформулировать цель советского образования как «формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма», то сегодня отсутствие государственной позиции в этом вопросе привело к вакууму целей образования. Мало того, в учительском сознании произошло странное явление – образовательные средства стали образовательными целями. Ещё совсем недавно было ясно, что умения читать, писать, считать есть средства, а цель в другом – в воспитании человека. Сегодня учителя повсеместно (и в столице, и в станице) отвечают, что научить читать, писать, считать и т.д. – это главная цель их работы. А на вопрос «А должно ли волновать учителя *то, что* читает, пишет и считает их воспитанник?» многие отвечают отрицательно. Отсутствие государственной идеологии и национальной идеи, закреплённое 13-ой статьёй Конституции РФ, привело к отсутствию государственного заказа системе образования, который должен быть сформулирован в виде ясных образовательных целей. Отсутствие целей приводит к отсутствию или путанице стратегий образования. Наличие ясных целей

---

<sup>75</sup> Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 13.

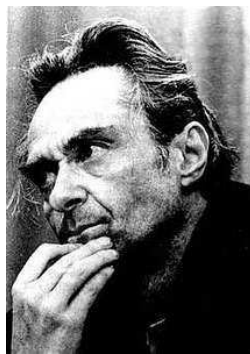
есть условие наличия порядка, и эта аксиома вполне применима к сфере образования.

С другой стороны, провозглашённый плюрализм идеологий и целей приводит к растаскиванию системы образования в разные, порой противоположные стороны: одни «формируют личность», другие «воспитывают индивидуальность», третьи «взрачивают конкурентоспособность», четвёртые «адаптируют к реалиям» и т.д. А бедный руководитель школы, начитавшись всего это, пытается зачастую соединить в один конгломерат все эти модные «парадигмы», не вникая в то, что разные образовательные цели диктуют принципиально взаимоисключающие стратегии. Для российского общества наиболее актуальны, на наш взгляд, три. Они основываются на различных мировоззренческих основах, которые в разные исторические эпохи были по сути государственными. Но, поскольку они принципиально различны, рассмотрим каждую стратегию в отдельности.

Основой каждой образовательной стратегии является различное в разных мировоззренческих системах понимание природы человека (и в первую очередь, природы ребёнка).

#### **Стратегия первая: «tabula**

**rasa».** Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что ребёнок от рождения есть «чистый лист» (tabula rasa), «бесформенный кусок глины», «незаполненный бланк», «несформированный индивид». При этом *все индивиды одинаковы* в своей «незаполненности», «несформированности», «бесформенности», «чистоте листа». Мало того, *в ребёнке от рождения нет ни доброго, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного,*



Эвальд Васильевич  
Ильенков

*ни духовного, ни бездуховного, а добрым или злым ребёнок становится от того, какие взрослые руки формируют эту «бесформенную глину» или заполняют этот «чистый лист». Все дети равны в своей чистоте, бесформенности (несформи-*

**рованности).** В «добрых» руках (и сердцах) ребёнок становится (формируется) добрым, в «злых» – злым. Одним словом, «кого надо, того и наформируем» и любая кухарка сможет управлять государством, если её правильно сформировать. Наиболее ёмко эта позиция выражена, на наш взгляд, у выдающегося честнейшего мыслителя, последовательнейшего марксиста Э.В. Ильенкова: «<...> процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей *до, вне и совершенно независимо* (курсив мой. – А.О.) от этого материала»<sup>76</sup> или «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным, в общем и целом можно охарактеризовать так: *всё человеческое в человеке* – то есть всё то, что специфически отличает человека от животного – представляет собою на 100% – не на 90 и даже не 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»<sup>77</sup>. Эта стратегия заключается в том, что *становление человека происходит путём его внешнего формирования* (придания формы бесформенному) *другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры.* Основная роль педагога – это *педагогическое воздействие* на формируемого человека и создание культурной человеческой среды, необходимой для его формирования, и тогда «талантливым становится любой человек с биологически нормальным мозгом, если ему посчастливилось развиваться в нормальных человеческих условиях»<sup>78</sup>. Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

---

<sup>76</sup> Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 397.

<sup>77</sup> Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.

<sup>78</sup> Ильенков Э.В. Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 151.

Следует заметить, что эта стратегия свойственна не только советскому мировоззрению, она свойственна любому материалистическому мировоззрению. Но в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «формирования **всесторонней** гармоничной личности», и иметь «моральный кодекс». И истории это известно.

Таким образом, *образовательной целью любого общества с материалистическим мировоззрением (идеологией) является **формирование** человека, нужного (или удобного) этой идеологии.*

**Стратегия вторая: «доброе семя».** Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что в любом ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое начало. Ребёнок от рождения чист, непорочен и безгреховен. **Все дети равны в своей чистоте, безгреховности и непорочности.** И всё зависит от того, в какую «почву» упадёт это «семя» и сможет ли оно прорасти в ней. Кривым дерево становится не по причине «кривизны» семени, а по причине



Григорий Саввич  
Сковорода

не «кривизны» условий, в которых оно произрастает. При таком подходе основные педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых это происходит. Согласно этой стратегии, ребёнок не может быть от рождения капризным или упрямым, так как капризы и упрямство есть приобретённые следствия неправильных педагогических условий. «Лечить» от капризов и упрямства необходимо не ребёнка, а «почву», которая деформировала «доброе семя».

Такая стратегия, которую можно назвать гуманистической, практически полностью исключает наказания. Педагог должен вся-

чески поощрять любое внутреннее самодвижение ребёнка, стимулировать его, поддерживать и корректировать. Она родилась не сегодня. Во всяком случае, ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит. <...> Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач – не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачевницы, и учительницы»<sup>79</sup>.

Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация, самореализация, самоопределение, саморазвитие, самодетельность* и пр. «Смысл гуманизации образования – это конструктивное самоизменение людей»<sup>80</sup>. В постсоветские времена такая педагогическая стратегия связана, в первую очередь, с именем О.С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: толерантности, лояльности, равенстве, свободе выбора и реализации разнообразных интересов. «Высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования – обеспечить свободу ребёнка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору»<sup>81</sup>, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»<sup>82</sup>. И ещё: «Гуманистический взгляд на систему воспитания связан с созданием условий для

---

<sup>79</sup> Сковорода Г.С. Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

<sup>80</sup> Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

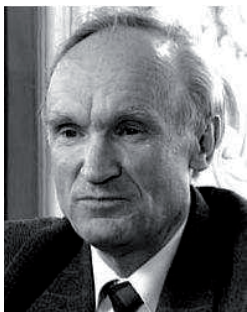
<sup>81</sup> Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84.

<sup>82</sup> Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 27.

человека с целью освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни»<sup>83</sup>.

Таким образом, *образовательной целью сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) является создание условий выбора для **самоактуализации и самореализации** свободного человека.* «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»<sup>84</sup>. Именно эта стратегия в настоящий момент во многом близка к официальной, что закреплено в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

**Стратегия третья: «по Образу и Подобию».** Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе (чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная стратегия направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»<sup>85</sup>. «Человек как существо духовное глубоко болен и ему нужен Христос Спа-



Алексей Ильич  
Осипов

сания

<sup>83</sup> Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

<sup>84</sup> Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 85.

<sup>85</sup> Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

ситель»<sup>86</sup>. Поврежденность одного человека, в том числе и новорожденного младенца, непохожа на поврежденность другого. Все здоровые люди одинаковы, а болен каждый своей болезнью. Один «болен» упрямством, другой – капризностью, третий – ещё чем-либо. **Все дети неодинаковы, ибо у каждого своя индивидуальная «поврежденность» полноты природы.** Возможности становления *разных* людей *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчому знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»<sup>87</sup>. Такую стратегию правильно было бы назвать не просто христианской, а православной. **Цель православного воспитания состоит в восстановлении полноты, исцелении, спасении человека, цельности его душевного и духовного здоровья.** А это путь к «здравию как отсутствию недуга, болезни»<sup>88</sup>. И тогда трудно не согласиться с профессором А.И. Осиповым, утверждающим, что такая **цель воспитания обуславливает две простые воспитательные задачи:** «а) поверить в то, что человек «болен» и его надо «лечить»; б) научить человека бороться со всем дурным, что есть в нём самом»<sup>89</sup>. По его же словам, вся разница в воспитательных подходах состоит в том, что «больной ищет здоровья (а значит, ищет пути, как стать лучше, чище, добрее), а здоровый ищет наслаждений, удовольствий и развлечений (которые вряд ли делают человека лучше)»<sup>90</sup>. Да, человеку (а тем более ребёнку) очень трудно согласиться с тем, что он не вполне здоров, с тем, что он не полноценен. Но с православной точки зрения это единственный путь **восстановления полноты (полноценности) человека, исцеления (восстановления цельности) человека,** ради того что «сделать

---

<sup>86</sup> Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

<sup>87</sup> Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

<sup>88</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. М.: Прогресс, 1994. С. 1684.

<sup>89</sup> Осипов А.И. Та же лекция.

<sup>90</sup> Там же.

человека святее, а не богаче»<sup>91</sup>. «Подлинное величие человека не в его бесспорном родстве со вселенной, а в его причастности Божественной полноте, в сокрытой в нём тайне «образа» и «подобия». <...> Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»<sup>92</sup>.

### **Сравнительный анализ основных образовательных стратегий**

Осуществим сравнительный анализ различных образовательных стратегий, выделив различные аспекты, важные для образования и педагогики. Первую, **материалистическую стратегию** мы будем рассматривать в том варианте, который можно назвать советским или коммунистическим. Вторую стратегию можно считать **гуманистической** или **либерально-гуманистической**. Третья стратегия соответствует **христианской** мировоззренческой основе и соответствует **православному** мировоззрению. Эта оговорка является необходимой, так как вторая либерально-гуманистическая стратегия вполне совместима с протестантским мировоззрением, на что будет указано ниже.

**Аксиоматика видения изначальной природы ребёнка.** Начнём с того, что во взгляде на изначальную природу ребёнка ни одна из стратегий не отрицает классического педагогического принципа природосообразности. Но разные аксиоматические основания во взглядах на природу человека (и в особенности ребёнка) порождают разные педагогики, разные психологии, несмотря на то, что каждая из них может утверждать и принимать основополагающий принцип природосообразности. Природосообразность (как сообразность природе человека) будет различной в зависимости от того, каковой видится педагогу человеческая природа. Даже различие ответов на вопрос о происхожде-

---

<sup>91</sup> Осипов А.И. Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 53.

<sup>92</sup> Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.



нии человека порождает различные педагогики. В одном случае «обезьянье» поведение человека можно оправдывать «обезьяньим» происхождением (дескать, зов предков), в другом – такое же поведение является порчей Образа и требует покаяния и исправления.

Разберёмся в принципиальных различиях, обуславливающих взаимоисключаемость стратегий. Согласно советской стратегии, разные дети от рождения *одинаковы* в своей чистоте (несформированности, незаполненности). Наиболее образно эту мысль, на наш взгляд, выразил академик А.В. Петровский: «Да, научная психология отвергает врождённость способностей. Способности – это психические особенности человека. Однако на свет человек появляется без психических свойств, а лишь с общей возможностью их приобретения. Так, изготовленная на заводе индукционная катушка, через которую ещё не пропускали тока, не обладает пока ещё магнитными свойствами, содержит в себе лишь общую возможность намагничиваться, а также имеет ряд индивидуальных характеристик, которые могут проявиться только в процессе её использования. Подобно тому, как с включением электрического тока возбуждаются электромагнитные свойства катушки и проявляются её технические качества и достоинства, человеческий мозг в результате столкновения с действительностью начинает отражать окружающий мир. В процессе психической деятельности он обнаруживает свои индивидуальные качества и достоинства (т.е. способности), которые реально не существовали до этого. Прежде всего, в этом смысле можно сказать, что способности не являются врождёнными»<sup>93</sup>.



Артур Владимирович  
Петровский

---

<sup>93</sup> Петровский А.В. Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992. С. 313.

Либерально-гуманистическая стратегия принципиально расходится с положением том, что человек от рождения чист и бесформен (а поэтому его надо формировать). Эта стратегия утверждает иное: во всех детях изначально заложено «доброе» семя и качество его взращивания (педагогической поддержки) зависит от качества условий, в которое оно попало. Но при этом есть колоссальное сходство, которое роднит эти две стратегии: это знаменитое «Мы – все равны» и «Человек – это звучит гордо». Идея равенства порождает идею конкуренции и соревновательности. Обратим внимание на то, что и конкурентность в либерализме, и соревновательность в коммунизме являются значимыми педагогическими средствами личностного роста человека. И в этом отношении разница между «конкурентной борьбой» и «социалистическим соревнованием» невелика, так как и то, и другое направлено на «отстаивание индивидуальности». Ставшая классической формула «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (ставшая в гуманистических педагогических кругах не менее бесспорной чем «Свобода. Равенство. Братство») с одинаковым успехом применяется представителями и либеральных педагогических идей, и коммунистических. «В рамках личностно ориентированного образования принцип индивидуализма получает вторую жизнь, наряду с такими вечно живыми ценностями как Свобода, Демократия, Саморазвитие»<sup>94</sup>. Приведём некоторые, принципиальные для наших рассуждений, принципы индивидуализма: «в моральном и правовом отношении все индивиды равны и равноценны в своих правах и обязанностях перед обществом; естественная природа человека даёт основание для веры в изначальную доброту (курсив наш. – А.О.) и порядочность человека»<sup>95</sup>. Коль речь идёт о вере в определённую природу человека, то можно эти положения считать аксиоматической гуманистическо-индивидуалистической либеральной стра-

---

<sup>94</sup> Крылова Н.Б. Индивидуализм // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 39.

<sup>95</sup> Там же. С. 38.

тегии. Совершенно очевидно, что такая стратегия легко сочетается с протестантским мировоззрением, провозгласившим главным «учение об оправдании верой и равенство (курсив мой. – А.О.) верующих перед Богом»<sup>96</sup>.

С православной же позиции идея равенства есть посыл ложный, ибо установка на «отстаивание индивидуальности» заменяет установку заботы и доминанты на другого, установка потребления заменяет установку даяния. Это приводит, с одной стороны, к девиантации и инфантилизации общества, которая понимается как потеря роста ответственности, а значит взросления, и, с другой стороны, к замене понятных установок любви, дружбы, заботы и уважения лукавыми установками толерантности и лояльности. Православное мировоззрение *верит* в то, что человеческая природа нарушена. Говорить об изначальной природной доброте и порядочности для нарушенной природы не приходится, ибо эта «повреждённость человека настолько сильна, что носит наследственный характер»<sup>97</sup>. Поскольку человеческая природа больна и греховна, то все люди изначально *неравны и неодинаковы*, ибо все здоровые люди – одинаковы, а каждый больной – болен по-своему. На соревнованиях по штанге спортсменов делят по весовым категориям (ввиду неодинаковости их возможностей поднятия тяжестей) и в этом есть спортивная справедливость, так же и в православной стратегии для исцеления одних нужен «санаторий», а для других – «хирургическое вмешательство». Одним для исцеления или исправления необходимо поощрение и поддержка, иным – наказание и порицание. Православная стратегия к наказаниям относится иначе, чем гуманистическая стратегия, породившая идею свободного воспитания. «Наказание – это воспитательное средство, которое помогает ребёнку удержаться от дурного»<sup>98</sup>. Соответственно православное понимание педагогической спра-

---

<sup>96</sup> Р.В. Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.

<sup>97</sup> Осипов А.И. Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. Студия «Духовное образование».

<sup>98</sup> Шестун Евгений, протоиерей. Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004. С. 61.

ведливости иное: справедливость – это *разное* отношение к *разным* людям.

Гуманистическая и советская стратегии, веря в изначальноное равенство и полноценность людей, ведут их к индивидуальности (непохожести) и в этом видят одну из своих целей. Православие ведёт своих изначально различных в своей неполноценности и болезненности (и поэтому «человек» гордо не звучит) чад к единству во Христе, к похожести на Христа. И в этом есть цель и евангельский путь православного образования. Первые две стратегии – это путь от равенства (одинаковости) к непохожести (индивидуальности), третья – это путь от неодинаковости (как признака неполноценности) к единству, целостности и полноте во Христе. Это стремление делает людей схожими между собой в праведности и святости, так как происходит их приближение к Образу Божию. Восстановление полноты есть изживание ущербности, проявляемой в грехе и страстях. Ущербность есть небытие, есть нехватка полноты, есть разрыв целостности, а ущербность, как правило, у каждого своя. И поэтому несхожесть людей в отсутствии полноты (в грехах, в пороках) есть знак удалённости от Образа Божия. Но такая несхожесть не имеет ничего общего с истинным пониманием индивидуальности. «Индивидуализация душевной жизни есть кардинальная и глубочайшая инверсия индивидуального духа, пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, которая зачастую складывалась не на воле, а по неведению самого человека. В свете высших смыслов и высших ценностей (убеждений, верований, жизненных принципов) любой фрагмент своей самости, любая душевная способность проходят испытание на подлинность, истинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего «Я» человека. В этом – суть, смысл, ценность и назначение человеческой индивидуальности»<sup>99</sup>.

Возвращаясь к странной аналогии академика А.В. Петровского можно сказать, что все исправные, нормально функцио-

---

<sup>99</sup> Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // <http://www.portal-slovo.ru>.

нирующие индукционные катушки *одинаковы* по признаку полноценности и неиспорченности, а неисправные (испорченные) – *различны* ввиду многообразия возможных поломок. С православной точки зрения принципиальное различие стратегий заключается в том, что «больной человек ищет здоровья, а здоровый (или мнящий себя таковым) ищет наслаждений»<sup>100</sup>.

### **Образовательная тактика и образовательный идеал.**

Различие изначальных аксиоматических установок на природу человека и образовательных целей порождают разные образовательные **тактики**. Под тактикой мы понимаем совокупность средств достижения намеченной цели. Так, советская педагогика сосредотачивает педагогические средства на формировании человека путём прямого внешнего воздействия и/или путём косвенного воздействия через «рукотворное» пространство человеческой культуры. Гуманистическая педагогика направляет педагогические усилия не на растущего (становящегося) человека, а на условия (развивающая среда, ситуация выбора, договорные отношения), в которых он растёт. Православная же педагогика направляет свои средства на возвращение всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём. Очевидно, что совместить подобные тактики невозможно.

У каждой из педагогик есть свой **образовательный идеал**, своё понимание того, каким должен стать человек. И здесь мы согласимся с Э.В. Ильенковым в том, «идеал – это представление об итоговом совершенстве человеческого рода»<sup>101</sup>. В советской педагогике – это «всесторонне развитая гармоничная личность». Вот только, *сколько* этих «*всех сторон*» у личности договориться, видимо, не успели – эпоха закончилась. В либерально-гуманистической педагогике – это «свободная, успешная, конкурентоспособная индивидуальность», а сама педагоги-

---

<sup>100</sup> Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

<sup>101</sup> Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 204.

ка определяется как «деятельность, способствующая становлению свободной индивидуальности»<sup>102</sup>. В Православии этим образец и Образ – Иисус Христос. «Сущность христианства состоит в Богочеловечестве, в обожении (теозис) человека, что и есть его спасение. Иисус Христос есть истинный Бог и истинный человек»<sup>103</sup>. А уж какой из этих идеалов *конкретнее и понятнее*: «всесторонняя личность», «свободная индивидуальность» или Евангельский Образ Христа, детально изображённый в Священном Писании, судить не берёмся по причине очевидности. Апостол Павел определяет ясно и недвусмысленно: «В Нём обитает вся полнота (πλήρωμα) Божества телесно» (Колос., 2; 9).

**Общественный идеал и тип регуляции общественных отношений.** Для различных мировоззренческих установок будет различным и **общественный идеал**. Под этим понятием мы понимаем оптимальное устройство социальных отношений. А создание оптимальной системы отношений будут педагогически целесообразным для любой стратегии. Принципиальное различие устройства социальных отношений в разных стратегиях будет заключаться в различном соотношении между «я» и «мы», между «личным» и «общественным».

Очевидно, что в советской педагогической стратегии «мы» стоит над «я» («Раньше думай о Родине, а потом о себе»), а в гуманистической, наоборот, «я» над «мы». В православном мировоззрении установлено антиномическое равновесие или баланс между «я» и «мы» («Спасись сам и вокруг тебя спасутся другие»). Эти различия общественных идеалов блестяще сформулировал С.Л. Франк в книге «Духовные основы общества»<sup>104</sup>. Мечта советской педагогики – здоровый *коллективизм*, в котором происходит формирование и/или «переплавка» чело-

---

<sup>102</sup> Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 37.

<sup>103</sup> Ильин В.Н. Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С. 6-7.

<sup>104</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 37-103 (часть первая «Онтологическая природа общества»).

века. Основой отношений между людьми являются принятые в этом коллективе законы, устав, регламент, причём они являются первичным (но внешним) регулятором этих отношений. Ключевые слова коллективистской педагогики, характеризующие педагогические отношения – это «**товарищ**» и «**регламент**».

В гуманистической педагогике «ребёнок и педагог (взрослый вообще) являются *равноправными* (курсив мой. – А.О.) носителями договорного содержания образования, они сообща и одновременно на основе своих субъективных позиций выстраивают общее образовательное пространство, и характер их взаимоотношений всегда носит субъект-субъектный характер»<sup>105</sup>. Ключевые слова гуманистической педагогики «**партнёр**» и «**договор**» увязаны в принцип: «ребёнок сам выбирает себе партнёра по договору, тем самым он берёт на себя ответственность не нарушать принятых при совместном обсуждении договорённостей»<sup>106</sup>. Педагогами с гуманистической позицией договор воспринимается как фактор доверия: «В образовательном договоре педагог избирается в качестве доверенного лица»<sup>107</sup>.

С точки зрения православной стратегии и регламент, и договор есть различные формы *внешнего* регулирования отношений между людьми, если в этих отношениях отсутствует внутренний регулятор – доверие и любовь. В первых двух стратегиях, для которых коллективизм и партнёрство являются образцами социального устройства, первичными основаниями регуляции педагогических отношений являются регламентации и договорённости. Ключевыми словами христианской православной стратегии являются «**брат**», «**любовь**» и «**доверие**». При этом «братство снимает оппозицию *индивидуализм – коллек-*

---

<sup>105</sup> Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

<sup>106</sup> Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 199.

<sup>107</sup> Там же.

*тивизм»*<sup>108</sup> или, как мы выше её обозначили, *партнёрство* («я» над «мы») – *коллективизм* («мы» над «я»). Это реализуется через основной педагогический механизм – **послушание**, который вместо гуманистического равенства воплощается в принципе иерархичности, суть которого состоит в том, что младший слушается старшего, а старший несёт ответственность за младшего. Равноправное партнёрство рано или поздно неизбежно приводит к нарушению пятой заповеди, а непочитание старших определяется как хамство<sup>109</sup>. Социальным педагогическим идеалом православной стратегии является соборность, которую С.Л. Франк определяет как «органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей. Поэтому эти две инстанции, единство целого и самостоятельность каждой из его частей, не конкурируют здесь между собой, не стесняют и не ограничивают одна другую»<sup>110</sup>.

Справедливости ради заметим, что между советской и православной стратегиями есть сходство в том, что условием нормального существования человека в обществе является необходимость даяния другому. Это сходство не является сходством православия с тоталитаризмом. Скорее, указанная черта советской стратегии есть следствие того, что она развивалась на исторической почве, в течение многих веков возделанной православием. Данная черта советской идеологии выделяет её из прочих идеологий, признанных тоталитарными. Правда, в советской и православной стратегиях это выражено в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек «растёт» там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»<sup>111</sup>. В православии это выражено

---

<sup>108</sup> *Ничипоров Борис, прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 170.

<sup>109</sup> *Медведева И., Шишова Т.* За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243–249.

<sup>110</sup> *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

<sup>111</sup> *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.



более кратко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (Св. Максим Исповедник). Либерально-гуманистическая стратегия пользы даяния не отвергает, но во главу угла всё же ставит потребление.

Для наглядности попробуем свести все изложенные выше положения в сравнительную таблицу 3, выделив в ней отличия актуальных для нашего отечества стратегий образования, основанных на различных мировоззрениях.

Совершенно очевидно, что названные образовательные стратегии взаимно исключают друг друга, несмотря на некоторые совпадения по отдельным позициям. Например, если смотреть с советской позиции на остальные две стратегии, то одна из них «буржуазна», другая – «опиум для народа». С православной позиции, две другие являются антихристианскими. С либеральной позиции – одна тоталитарна, другая – архаична. И объединение позиций (а любое объединение возможно только на общем) без утери существенного и основополагающего невозможно.

Различные геометрии (Евклида, Н.И. Лобачевского, Г.-Ф. Римана) построены на различных системах аксиом. Как известно, аксиомы принимаются на веру, а у каждого математика она своя. У каждого педагога своя педагогическая аксиоматика во взгляде на природу человека, а, следовательно, и в понимании образовательных целей, и во взглядах на справедливость и соразмерность. Поэтому и учёному-математику, и учёному-педагогу прежде чем доказывать теоремы и строить теории, необходимо указывать аксиоматику, в которой происходят эти построения, иначе получается либо нечестно, либо непонятно.

Таблица 3

Признак для сравнения	Мировоззренческая основа		
	Либерально-гуманистическая	Материалистическая (советская)	Христианская
Аксиома 1. Антропологическая данность	В ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое.	Ребёнок есть «чистый лист» ( <i>tabula rasa</i> ), в нём от рождения нет ни доброго, ни злого.	В ребёнке от рождения есть и доброе как отражение Образа Божия, и злое как следствие повреждённости человеческой природы.
Цель образования	Создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека	Формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма	Восстановление в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия
Образовательная тактика	Педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых он растёт.	Становление человека путём его внешнего формирования другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры.	Взращивание всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём.
Аксиома 2. Образовательный идеал	Свободная, успешная и конкурентоспособная индивидуальность	Всесторонне развитая гармоничная личность	Богочеловек Иисус Христос
Отношение к справедливости	Все люди <i>равны</i> , поэтому справедливость есть равное отношение ко всем.		Возможности становления <i>разных</i> людей <i>различны и неравны</i> , поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям.
Отношение к соревновательности	Соревнование есть стимул личного роста. Конкурентная борьба	Социалистическое соревнование	Соревнование есть источник страстей и раздора.
Аксиома 3. Общественный идеал (в терминах С.Л. Франка)	Общественность («я» над «мы»)	Коллективизм («мы» над «я»)	Соборность («я» в «мы»)
Основной регулятор общественных отношений	Договор (Партнёрство)	Регламент (Товарищество)	Послушание (Братство)
Религиозная направленность	Атеизм, оккультизм или протестантизм	Атеизм	Православие

## Эссе второе «ГОСУДАРСТВО ЗАБОТИТСЯ О ЗЕМНОМ – ЦЕРКОВЬ ЗАБОТИТСЯ О НЕБЕСНОМ»<sup>112</sup>

В дни Поместного Собора Русской Православной Церкви и интронизации Святейшего Патриарха Кирилла как никогда выпукло и точно были сформулированы **принципы отношений государства и церкви**. С обеих сторон были необычайно чётко сформулированы **общие задачи** по совместной государственно-церковной работе по **нравственному оздоровлению общества в целом и молодёжи в частности**.

«В основе всех наших достижений и побед, представлений об уверенном развитии государства в будущем лежит *нравственная сила российской нации*, вера в идеалы добра, любви и справедливости. *Источником этой силы* на протяжении многих веков является *Русская православная церковь*. Без всякого сомнения, *так будет и впредь*», – заявил в эти дни Президент России Дмитрий Медведев. Он сказал: «И сегодня, когда Россия развивается, когда мир остаётся столь же противоречивым и когда он несёт на себе такую же печать проблем, как и многие века назад, такого рода совместная работа – *работа между государством и Русской православной церковью* – *будет обязательно востребована* во имя развития нашей страны, во имя развития всех православных народов»,

Из уст Святейшего Патриарха Кирилла мы услышали: «Взаимодействие церкви и государства в тех областях, которые имеют в том числе и отношение к внутренней, духовной жизни человека, к его нравственности, к его мироощущению, к его пониманию жизни, являются очень важными. Потому что *послание церкви* – *это нравственное послание*, это призыв к чистоте, праведности, к святости, это призыв к добру, к *снисхождению*, *это призыв к тому, чтобы сердца наши были открыты друг другу*. Если эти возвышенные нравственные идеи будут осуще-

---

<sup>112</sup> Публикуется по: *Остапенко А.* «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном» // Воспитательная работа в школе. 2009. № 4. С. 5-6.

ствляться в рамках конкретного взаимодействия, в том числе церкви и государства, то *мы совместными усилиями будем помогать современному человеку справляться с теми огромными вызовами, с теми многочисленными стрессами, с теми большими проблемами, которые перед ним возникают.*

Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном. Невозможно представить небо без земли и землю без неба. И земля, и небо образуют гармонию божественного бытия, божественного творения. *Дай Бог, чтобы сочетание небесного и земного, усилия церковные и усилия государственные были направлены на духовное и материальное процветание людей».*

А несколькими днями раньше, накануне избрания на Святой патриарший престол митрополит Кирилл заявил: «Возгревание в юных сердцах устремленности к Истине, подлинного нравственного чувства, любви к ближним, к своему Отечеству, к его истории и культуре должно стать задачей школы не в меньшей мере, чем преподавание практически полезных знаний. *Настоящая школа всегда была и всегда должна быть посредником, который передает новым членам общества нравственные ценности, накопленные в прежние века».*

К этим словам трудно что-то добавлять. Они предельно ясны и прозрачны. К ним надо добавлять дела, чтобы эти ясные слова не остались декларациями, чтобы в нацпроекте и процессах модернизации школы появились не только экономические, организационные, оптимизационные, информатизационные и реструктуризационные составляющие, но и духовно-нравственные. Так хочется, чтобы среди (а лучше вместо) аббревиатур ПНПО, ЕГЭ, ГИА, КПО, НСОТ, МЭК и прочих ЁКЛМН на государственном уровне появились ДНК (духовно-нравственная культура) или ДНВ (духовно-нравственное воспитание).

Коллеги, можно начинать уже сегодня, отмашка первых лиц уже дана... Сколько же можно только о земном?!

## Глава вторая

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГРЕХ: ВИДЫ И МАСШТАБ

В годы педвузовской юности я не придавал особого значения курсу истории педагогики. Запоминались лишь отдельные выдающиеся имена, остальные же «пролетали» мимо. И вот спустя годы приходится навёрстывать упущенное и «штопать» исторические пробелы. Среди пропущенных в студенческие годы оказалось имя выдающегося педагога Александра Григорьевича Ободовского (1796–1852), автора первых русских учебников педагогики и дидактики.

Сейчас, слава Богу, доступны все первоисточники. Можно, не выходя из дома, тщательно перелопатить электронные архивы крупных библиотек и заполучить сканы раритетных изданий. Праздником для моей педагогической души стало чтение учебников А.Г. Ободовского. Не торопясь, растягивая радость встречи, я наслаждался педагогической мудростью и русским слогом пушкинской эпохи. Писал он, в том числе, и о пользе неторопливости: «Поспешность в преподавании обыкновенно бывает вреднее, нежели мнимая медлительность и постоянное повторение первых начал»<sup>113</sup>. Или вот это: «Воспитание в тесном смысле есть обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтобы он мог достигнуть наилучшим образом своего назначения»<sup>114</sup>.

Среди этого педагогического богатства я вдруг неожиданно встречаю непринуждённо используемое А.Г. Ободовским понятие «педагогического греха». Причём он применяет его, совершенно не проясняя, не определяя, как само собой разумею-



Александр Григорьевич  
Ободовский

<sup>113</sup> Ободовский А. Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру. Изд. 2-е. СПб.: Тип. Вингебера, 1837. С. 14.

<sup>114</sup> Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 3.

щееся, аксиоматическое понятие: «Быть скучным для учеников есть величайший педагогический грех»<sup>115</sup>.

Слово «грех» в переводе с греческого (αμαρτία, αμαρτήρια) буквально означает **промах** или **непопадание в цель**. Грех — это, по сути, несоответствие человека цели его существования. По словам блаженного Феофилакта Болгарского, «грех есть уклонение от цели, назначенной человеку по природе». Тогда **педагогический грех — это вольное или невольное уклонение от педагогической цели**. В этой статье слова «грехи», «огрехи» и «промахи» будем использовать как синонимы.

Промахнуться, не попасть в цель, или, как в нашем случае, не достичь цели как предполагаемого результата, можно по разным причинам. Эти причины могут быть связаны как с самой **целью** (главным, доминантным компонентом педагогической системы) и/или отношением к ней, так и с остальными (периферийными) компонентами подсистемы – средствами, содержанием, учеником или самим педагогом. Здесь и далее мы будем пользоваться понятием педагогической системы, которое введено Н.В. Кузьминой<sup>116</sup>, предложившей пятикомпонентную модель: **цель (зачем учить?)**, **педагог (кто учит?)**, **ученик (кого учат?)**, **содержание (чему учат?)**, **средства (как учат?)**.

Для наглядности и удобства изложения сути нашей идеи используем некую *базовую метафору* (см. рис. 1), которую условно назовём «артиллерийской».

Каждому компоненту педагогической системы соответствует компонент системы «цель (мишень) – артиллерист – пушка – ядро – порох». Педагогической *цели (зачем)* поставим в соответствие *цель* как мишень, воспользовавшись омонимичностью этих разных по значению слов. *Артиллерист* – это *педагог (кто)*, который стремится направить *ядро-воспитанника (кого)* *в цель / к цели*. Для этого артиллерист использует *пушку-*

---

<sup>115</sup> Ободовский А. Руководство к дидактике... С. 27–28.

<sup>116</sup> Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11–13.

средство (**чем**), которую набивает порохом-содержанием (**чему**).

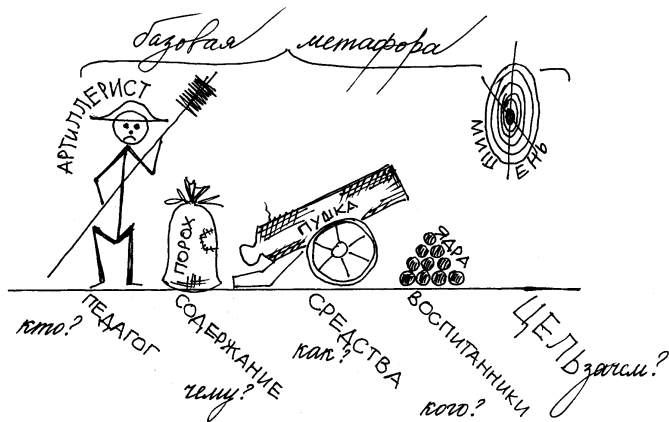


Рис. 1

Не попасть в цель можно по разным причинам. Пушка может быть слабой, ядро кривым, порох сырым, артиллерист косым. А можно не попасть из принципа, пальнув на дуэли в воздух сознательно. Но обо всём по порядку.

### Доминантные промахи

Из статьи протоиерея Алексея Касатикова<sup>117</sup>, в которой он излагает авторскую классификацию видов доминантности систем, понятно, что разные виды доминантности педагогических систем соответствуют разным видам педагогического греха. В норме *доминанту педагогической системы составляет её педагогическая цель*. Уклониться от достижения цели (согрешить) можно разными способами: не *целиться* в неё вовсе; не

<sup>117</sup> Касатиков Алексей, *прот.* Доминантность систем, её виды и православное мировоззрение // Исследования гуманитарных систем. Вып. 2. Доминантность систем и её виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2014. С. 6–54.

туда *целиться*; растеряться между множественными *целями*, намеренно уводить от *цели*.

Воспользуемся предложенной отцом Алексием Касатиковым классификацией видов доминантности для анализа видов педагогического греха. А поскольку грех – понятие религиозное, то попробуем применить его отчасти к религиозной православной педагогике. Между тем, назвав грех *промахом* (переведя с греческого на русский), допустимо использовать его и в светской аудитории.

Отец Алексей в своей статье предлагает пять типов доминантности систем. Для наглядности приведём предложенную им<sup>118</sup> таблицу 4 с примерами разных типов доминантности в различных областях (гуманитарных системах).

Из таблицы видно, что лишь один из типов он называет **истинной доминантностью** или просто **доминантностью**. При таком типе доминантности *«система существует естественным образом, полностью соответствуя своей природе, то есть образу своего бытия, определённому Доминантой всех доминант через доминантные связи. Эта система органически и непротиворечиво включена в контекст Великой Истинной Системы. Такой вещи обеспечена Вечная Жизнь»*<sup>119</sup>. Доминанта всех доминант и есть Бог. Вариантов уклонений от истинной доминанты может быть, по его мнению, четыре. Он и называет их **псевдоминантностью, полидоминантностью, бездоминантностью и антидоминантностью**<sup>120</sup>. Соответственно и вариантов уклонений от истинной педагогической цели как доминанты педагогической цели будет, на наш взгляд, четыре.

---

<sup>118</sup> Там же. С. 51.

<sup>119</sup> Там же. С. 44.

<sup>120</sup> Там же. С. 45–49.



Таблица 4

Тип доминантности	Религия	Общественное устройство	Душевное состояние	Искусство	Супружество
<b>Истинная доминантность</b>	Православие	Православное самодержавие	Иерархическая сосредоточенность	Классика, историзм, реализм	Единобрачие, верность
<b>Псевдо-доминантность</b>	Талмудический иудаизм, ислам	Тирания, диктаторство, вождизм, гуруизм	Страстная сосредоточенность (страстное стремление к одной цели)	Идеологизированный ампиризм	Устойчивое блудное сожительство («гражданский брак»)
<b>Поли-доминантность</b>	Политеизм	Демократия	Рассеянность, шизофрения	Эклектизм, модернизм, нравственный релятивизм	Множественность, многоумство, блуд
<b>Без-доминантность</b>	Атеизм	Анархия	Апатия, уныние, депрессия, безволие, ступор, безразличие	Декаданс, фантастичность, постмодернизм	Профессиональный блуд, проституция
<b>Анти-доминантность</b>	Сатанизм	Химерность (по Л.Н. Гумилёву)	Отчаяние, суицидальное поведение	«Современное», «новое» искусство, (антиискусство)	Гомосексуальные сожительства, извращённые формы блуда

Очевидно, что **истинной доминантой** педагогической системы будет многократно и предельно ясно сформулированная цель православной педагогики, которая состоит «в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»<sup>121</sup>. Кстати, антропологический идеал такой педагогики представлен предельно конкретно. В этом легко убедиться, открыв страницы Евангелия, где представлен Образ Христа. Этот Образ предельно конкретен и понятен в отличие от абстрактно-

<sup>121</sup> *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

го советского образа *всесторонне развитой гармоничной личности*. Хотя Образ Христа — это и есть Образ подлинной, обладающей божественной полнотой (а значит и всесторонней, и гармоничной) личности. Вот разве что по поводу *развитой* можно поспорить, ибо нельзя считать завершенной научно-богословскую дискуссию<sup>122</sup> о том, есть ли место *развитию* в христианском мировоззрении.

А теперь о вариантах уклонений от педагогической цели или о *видах педагогического греха* или о *доминантных промахах*. Напомним, что педагогическая цель как доминанта подсистемы по своей сути — *это предполагаемый педагогический результат*.

### **«Не туда целился»**

**Псевдоминантность** предполагает подмену истинной педагогической цели какими-либо её суррогатами. Чаще всего вместо антропологического образа как предполагаемого педагогического результата псевдоцелью выступают либо содержание образования (научить бегло читать, каллиграфически писать и складывать в столбик), либо его средства (освоить навыки или компетенции), либо вовсе средства контроля (сдать ЕГЭ или ГИА). А человек уходит на второй план или исчезает вовсе, превращаясь в функцию. Примером может служить компетентностный уклад, в котором «происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом»<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> См. например: *Лоргус Андрей, свящ.* Методологические проблемы идеи развития // Шестоднев против эволюции / Под ред. свящ. Даниила Сысоева. М.: Паломник, 2000. Режим доступа — [http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev\\_alorgus\\_method.html](http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev_alorgus_method.html); *Миროнова М.Н.* Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 75–98.

<sup>123</sup> *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып. 1. М.: Спутник+, 2013. С. 79–80.

### **«Глаза в разбежку», «за двумя зайцами»**

**Полидоминантность** предполагает одновременность, одномоментность разных педагогических целей (плюрализм), что приводит к раздвоению (размножению) путей, ветвлению сознания и воспитателя и воспитанников.

Если подобное происходит в голове *одного педагога*, он работает на разрыв, пытаюсь привить взаимоисключающие качества, например, межэтническую толерантность и интернациональную дружбу. А ведь это, увы, стало реальностью – получать рекомендательные циркуляры с прямо противоположными воспитательными установками.

Если *разные педагоги* по отношению к одним и тем же детям *ставят разные цели*, то есть когда «в друзьях согласья нет», то «на лад их дело не пойдёт».

### **«Не целился вовсе»**

**Бездоминантность** предполагает *полное отсутствие педагогической цели*. Педагогический процесс ради процесса. Кого учить (ученики) есть, кому учить (учителя) есть, чему учить (содержание) сформулировано, как учить (средства) расписано, а вот зачем (цели)? Да какая, собственно говоря, разница! Одни делают вид, что учат, а другие делают вид, что учатся. Имитационный «понарошечный» процесс. Прошу не путать его с игровым обучением, при котором педагогическая цель спрятана от ученика, но учителю она понятна и он к ней стремится. *Грех педагогической бесцельности* – это отсутствие цели и у учителя. «Не верю!» – воскликнул бы К.С. Станиславский, видя учителя, входящего в класс и не имеющего сверхзадачи как главной идейной цели, ради которой создаётся педагогическое действие. Сегодня, когда образование превращается в сферу потребительских услуг, на мой взгляд, это самый распространённый педагогический грех.

### **«Намеренно целился не туда»**

Если при псевдодоминантности («не туда целился») можно допустить, что уход от истинной цели был допущен не намеренно, а по глупости или недомыслию, то **антидоминантность** предполагает, что антицель, к которой антипедагог ведёт своих воспитанников, им вполне осознаётся. Такими горе-педагогами руководят *ненависть, зло, стремление к разрушению*. И если бы я этот текст писал год назад, то мне пришлось бы придумывать гипотетические примеры. Сегодня, увы, их придумывать не надо, они реальны. Вот отрывок из датированного апрелем 2014 года частного письма, полученного от доцента Академии госслужбы Украины: «Вы на столетия обеспечили себе в нашем лице вместо братского народа – злейшего врага. Мы сами и дети наши, не без оснований и довольно успешно, уже учимся вас ненавидеть. Не пишите мне больше». После такого письма мне стало ясно, почему на школьной линейке в киевской школе оказалось возможным массовое коллективное беснование «Хто не скаче, той москаль!»

В одну из поездок в Полтаву мой знакомый предложил мне посмотреть «научную» монографию некоего Павла Штепы «Украинец и москвин: две противоположности», ставшую в дни тяжёлой смуты на моей родной Украине настольной книгой представителей «національної інтелігенції». Тогда я отказался, а сейчас нашёл текст в сети и понял, что такое **педагогический грех воспитания ненавистью**. Вот несколько цитат. «Лживость, вероломство, коварство есть национальные черты москвина и они наследственны»<sup>124</sup>. «Москвины есть наисквернейшие, наиподлейшие садисты в мире»<sup>125</sup>. «Злоба, бессердечие, жестокость, садизм – глубокие национальные приметы москов-

---

<sup>124</sup> Штепа П. Українець і москвин: дві протилежності. 3-тє вид. Дрогобич: Відродження, 2010. С. 43. Здесь и далее перевод с украинского мой. – А.О.

<sup>125</sup> Там же. С. 45.

ского народа»<sup>126</sup>. «За пару рублей москвин составит фальшивую присягу на святом Кресте и Евангелии»<sup>127</sup>.

Я полагал, что обойду эту тему в своей статье, но не смог. Ещё полгода назад казалось, что бесовство антидоминантности не столь сильно. Но, увы...

Между тем нам есть что противопоставить. И противопоставим мы, конечно же, **любовь как проявление истинной доминанты**. Вспомним Ф.И. Тютчева:

«Единство, – возвестил оракул наших дней, –  
Быть может спаяно железом лишь и кровью...»  
Но мы попробуем спаять его любовью, –  
А там увидим, что прочней...

### **Периферийные промахи**

Если цель педагогической системы – её доминанта, то остальные компоненты составляют её системную периферию. От этих компонентов тоже может зависеть возможность/невозможность достижимости цели. Педагогические промахи, связанные с этими компонентами педагогической системы, будем считать периферийными, хотя это вовсе не означает, что они менее опасны или менее болезненны. Разберёмся отдельно с каждым, допуская, что вся педагогическая система находится под управлением истинной доминанты – педагогическая цель разумна, высока и достижима.

### ***Недолжное содержание или «отсыревший порох»***

Даже имея благую цель, можно её не достичь, если набивать головы учеников и воспитанников недолжным содержанием. Пушка не выстрелит должным образом, если её набить сырым порохом. **«Хотели одно, а учили другому»** – так можно охарактеризовать подобный неудачный педагогический сценарий. Примеров тому множество.

---

<sup>126</sup> Там же. С. 47.

<sup>127</sup> Там же. С. 99.

Мы повсеместно провозглашаем педагогическую цель *возращения добродетелей*, но при этом почти всю воспитательную работу сводим к *профилактике пороков*. Вокруг сплошные целевые федеральные и губернаторские программы типа «Антинарко», «Антитеррор», «АнтиСПИД» и пр. Детям рассказывают о всевозможных видах наркотиков и их действиях. На стенах школ развешивают плакаты с изображением таких способов закладки взрывчатки, какие здоровому человеку и в голову прийти не могли. Для студентов проводят воспитательно-профилактическую акцию «Мой друг – презерватив». Как вы думаете, станет ли меньше наркоманов, террористов и больных СПИДом в результате внедрения *такого воспитательного содержания*? Станет ли меньше пороков и больше добродетелей? Классные часы в рамках программы «Антинарко» становятся рекламой наркотиков, плакаты «Антитеррор» – инструкциями для преступников, а студенты после подобных противозачаточных акций иронизируют: «Скажи мне, кто твой друг...» Помнится, как мои знакомые иронизировали по поводу названия профилактического фестиваля «Рок против наркотиков», предлагая провести фестиваль для пасечников «Пчёлы против мёда».

Другой набивший оскомину пример несоответствия содержания цели – попытка возрастить уважение посредством толерантности или милосердия путём лидерства. Иногда подобные симулякры возникают по глупости, а иногда по злему умыслу, когда *высокой целью пытаются скрасить негодное* (а то и вредоносное) *содержание*. Результат в таком случае прямо противоположен цели.

### ***Негодные средства или «кривая пушка»***

Можно просвистеть мимо благой цели, имея скверные, недостаточные, некачественные (одним словом, негодные) педагогические средства. Из кривой или маломощной пушки в цель не попадёшь. **«Размах на рубль, удар на копейку»** – так

метафорично можно охарактеризовать этот вариант педагогического промаха.

Примером служит новый федеральный образовательный стандарт начального образования, провозглашающий высокие и благие цели, которые точно невозможно реализовать в рамках нормативно-правовой установки «школа – это учреждение по предоставлению образовательных услуг». Большинство провозглашённых ФГОСом целей и задач невозможно реализовать (или предоставить) как услуги. Кто же будет возражать, если начальная школа будет заниматься «воспитанием и развитием качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества»? Какой родитель будет против того, чтобы было обеспечено «разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого учащегося (включая одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества»? Да вот только эти «благие намерения» фактически не подкреплены ни финансовыми, ни техническими, ни методическими, ни дидактическими, ни воспитательными *средствами*. И обеспечить замечательную идею «школы полного дня», которая могла бы реализовать этот хороший, но поспешно внедряемый стандарт, сегодня без издержек или *без вранья невозможно*. «Хотели как лучше, а получились...».

Подобная ситуация произошла с хорошей идеей *третьего часа физкультуры*, которая должна была хоть в малой степени улучшить детское здоровье. Идея замечательная. Но если в школе имеется только *один спортзал* (а часто вы видели школы с двумя?), то несложные математические расчёты показывают, что в неделю в нём можно провести не более 36 уроков при односменном режиме и не более 72 уроков – при двухсменном. А это значит, что если в односменной школе имеется более 12 классов-комплектов, то часть уроков проводить просто негде. Это можно по-человечески реализовать только в одно-

комплектной школе, в которой нет параллельных классов. Но решение-то было повсеместным. Опять-таки *если благие цели не обеспечены полноценными средствами, эти цели достигнуты не будут.*

### ***Неумелый/неопытный педагог или «необученный/косой артиллерист»***

Необученный артиллерист, который не умеет решать простейших квадратичных уравнений и не знает, как рассчитать параболическую траекторию полёта ядра, даже имея самые совершенные пушки, не сможет поразить цель. Да и обученный, но не имеющий практического навыка, не всегда достигает нужного результата. То же самое можно сказать и о педагоге.

Недавно мне пришлось проводить установочную беседу со студентами духовной семинарии, приехавшими работать воспитателями в епархиальный летний лагерь для детей. Замечательные, чистые душой, искренние 19-летние ребята напряжённо ожидали заезда детей. И пусть они прошли подготовительный семинар в «Орлёнке», прослушали курс педагогики, получили методички по организации временного детского коллектива, они ощущали неуверенность и даже страх. А вот старшекурсники, приехавшие в лагерь повторно, чувствовали себя уверенно. Один из «опытных» семинаристов поделился собственным педагогическим наблюдением: «Когда я впервые работал с детьми и попадал в трудные педагогические ситуации, то чувствовал себя в роли кота Леопольда, у которого, кроме фразы «Ребята, давайте жить дружно!», других слов не было».

А сегодня в школу приходят учителями молодые бакалавры, окончившие якобы классические университеты, в которых от курса общей педагогики остались «рожки да ножки», а курсы методики преподавания отдельных предметов, методики решения задач, методики проведения лабораторных работ исчезли вовсе. О курсе основ педагогического мастерства и мечтать не приходится. Огромное количество педагогических вузов вообще



закрыты как таковые или перестали быть педагогическими. И где тогда взять «обученного артиллериста»?

Необходимо реанимировать:

а) престиж педагогической профессии, срочно избавив учителя и воспитателя от *позорного звания «педофицианта*, предоставляющего образовательные услуги»;

б) все ступени профессионального педагогического образования, включая педколледжи и пединституты, избавив их от *позорного мониторинга эффективности*, не применимого к педобразованию;

в) нормальную педагогическую нагрузку учителя (15-18 часов в неделю), прекратив *позорную практику повышения заработной платы за счёт увеличения нагрузки*.

В противном случае *никакие планируемые благие цели при отсутствии подготовленных педагогов, любящих и гордящихся своим ремеслом, достигнуты не будут*.

### ***Повреждённость образа воспитанника или «деформация ядра»***

Бесмысленно заряжать в пушку ядро неправильной формы. Оно не попадёт в цель. Смещённый центр тяжести уведёт его от цели. Бесмысленно ставить перед воспитанником недостижимые цели. Бесмысленно вдохновлять бегуна, страдающего астмой, на победу в марафоне. Он будет ненавидеть и марафон, и тренера-«вдохновителя», ибо знает, что цель сегодня недостижима. Надо избавиться от астмы, а потом тренироваться для победы в марафоне.

*Если личность воспитанника нравственно, интеллектуально или духовно деформирована, нельзя перед ним ставить неподъёмные задачи и недостижимые цели. Их недостижимость будет только дальше подавлять личность воспитанника. Вначале надо решить промежуточную задачу избавления от этой деформации. А это возможно лишь в том, случае, если вам удалось помочь вашему воспитаннику поверить в то, что у него этот нравственный или духовный изъян имеется. А это, ох, как*

непросто – поверить тому, что ты не вполне «здоров»! Но это, по сути, *единственный путь избавления от изъяна, деформации, порока. И этот путь предполагает три важных шага:*

– я верю в то, имеющийся во мне Образ Божий повреждён и испорчен, и я хочу, чтобы мне помогли понять в каком «месте» он повреждён;

– благодаря наставнику я понял, от какой духовной или нравственной деформации, испорченности я должен избавиться, и я хочу от неё избавиться;

– благодаря наставнику я знаю, как избавиться от этого порока, и я обязательно избавлюсь от него. А ведь это справедливо и для воспитуемого, и для воспитывающего.

Только победив себя, мы вместе сможем ставить иные высокие цели. Преждевременная попытка достичь пока недостижимого может сломать волевые качества воспитанника.

При выстраивании целевых перспектив надо помнить простую педагогическую аксиому: ***навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение.*** «А я не хочу туда!» – можем мы услышать от воспитанника, отрицающего навязанную ему цель. Сделать так, чтобы воспитанник принял педагогическую цель как свою, значительно труднее, чем спустить её сверху.

Таким образом, несовершенство нашего воспитанника (повреждённость в нём Образа) может привести к *двум видам педагогического греха*. Педагогическая цель не будет достигнута, если: 1) мы предварительно совместно не преодолеем духовные и нравственные изъяны и деформации души, мешающие и воспитаннику, и воспитателю двигаться к достижению цели; 2) она навязана воспитаннику, а не принята им как своя или не выстрадана совместно.

К сожалению, перечисленные виды педагогических промахов (и доминантные, и периферийные) могут сочетаться и накладываться, усиливая друг друга. И тогда вероятность недостижения цели увеличивается, а возможность правильно понять причины усложняется.

## Масштабы педагогических промахов

Масштаб (степень) педагогического вреда от того или иного педагогического промаха зависит от масштаба и характера поставленной цели. И здесь, как нам кажется, необходимо рассмотреть три независимые дихотомии.

**1. Дихотомия предельной (конечной) и промежуточных педагогических целей.** Примером предельной цели или, как бы её назвал К.С. Станиславский, сверхзадачи может служить стремление к тому или иному антропологическому идеалу. Для разных мировоззренческих систем эти идеалы различны. *Предельная цель* советской педагогики формулировалась как «формирование всесторонне развитой гармоничной личности — будущего строителя коммунизма». Для православной педагогики она заключается в «восстановлении повреждённой грехом человеческой природы по образу Христа». Поскольку предельная педагогическая цель не реализуется в один наскок, то разные мировоззренческие системы формулируют свои промежуточные цели-ступени восхождения к предельному антропологическому идеалу. Спектр этих целей различен для разных мировоззрений.

Очевидно, что масштаб предельных целей выше, чем масштаб целей промежуточных. А, следовательно, и масштаб педагогического брака в случае педагогического промаха различный.

Не попасть в предельную цель можно, пожалуй, только по причине её полного отсутствия (педагогический грех бездоминантности). А это происходит в ситуации мировоззренческой неопределённости или, ещё хуже, мировоззренческого безразличия. *«Пойди туда, не знаю куда»* — можно так метафорично охарактеризовать эту ситуацию. Грех мировоззренческой пустоты воспитателя приводит к содержательной пустоте и *тщете*<sup>128</sup> воспитанника, жизнь которого *«заполняется»* (а точнее приходит в *запустение*) либо *скукой как бездеятельной*

---

<sup>128</sup> У В.И. Даля *тщетный* – напрасный, дармовой, бесполезный, пустой, безуспешный.

*тщетой*, либо **суетой** как *деятельной бесцельной тщетой*. И масштаб педагогической опасности такого состояния воспитанника значительно более велик, чем состояние недостижения промежуточной цели при полной мировоззренческой определённости.

**2. Дихотомия навязанной и принятой педагогической цели.** Мы уже отмечали, что навязанная воспитаннику цель значительно менее достижима, чем сознательно принятая цель. Но следует помнить, что масштаб педагогических последствий от недостижения принятой и выстраданной цели значительно больше, чем от недостижения навязанной цели. Это вовсе не значит, что навязанная цель должна быть предпочтительней.

**3. Дихотомия явной и скрытой педагогической цели.** Напомню, что скрытая педагогическая цель отличается от явной тем, что она спрятана от воспитанника (ученика). Это происходит в тех случаях, когда педагог использует *неявные методы*<sup>129</sup> воспитания или обучения. К таковым относятся игровые и контекстные. Чаще всего неявными методами достигаются локальные и конкретные педагогические цели. Например, отработка конкретных учебных или гигиенических навыков. Недостижение скрытых целей вряд ли наносит серьёзный педагогический урон душе воспитанника, а лишь требует дополнительных усилий педагога по реализации этих целей иными средствами. Тогда как недостижение **явных** (**объявленных**) целей приносит огорчения и воспитаннику, педагогу.

Служение учителя и воспитателя невозможно без педагогических ошибок, промахов и огрехов. Конечно, было бы хорошо придумать (или где-то подсмотреть) такие всеобщие средства или универсальные образовательные *технологии*, которые бы *гарантировали* от этих промахов. Но пока таких средств и таких технологий нет. А «кто из вас без греха, первый брось на неё камень» (Ин., 8; 7). А значит, грехи должны быть исповеданы, промахи и ошибки должны быть исправлены.

---

<sup>129</sup> Подробнее см.: *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Полный системный классификатор методов образования // Пед. журнал Башкортостана. 2011. № 2(33). С. 8–22.

Помнится, как меня учила моя преподавательница педмастерства Медея Отаровна Цуркава на занятиях по театральной педагогике в родном Полтавском пединституте:

— Импровизируй, ищи нестандартные педагогические ходы. Ищи слова, которые быстрее доходили бы до сердца ученика. Не бойся сделать ошибку на уроке. Учитель отличается от диктора тем, что ему ошибки прощают, если он честно и открыто их признаёт и исправляет. Но при этом помни слова Станиславского, что ты должен нести в себе **сверхзадачу, сверхцель воспитания настоящего человека**. Всё остальное должно быть подчинено этой цели.

«Истинное воспитание имеет предметом своим образование всех способностей человека в совокупности. Оно объемлет не одно только тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок – оно объемлет целого человека. Если представить себе все разнородные силы человека соединенными в одно согласное целое, то перед нами будет *идеал совершенства человеческого*. Возможное *приближение воспитанника к сему идеалу*, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет **конечную цель воспитания**»<sup>130</sup>. Держим перед собой эту почти двести лет назад сформулированную А.Г. Ободовским цель – и не промахнёмся!

Этот текст — моя скромная попытка разобраться в том, что такое педагогические промахи и грехи, какие они бывают и как их избежать, исправить и исповедать.

---

<sup>130</sup> Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 6.

## Эссе третье

### ПРОЙДЕНА ЛИ ТОЧКА НЕВОЗВРАТА?<sup>131</sup>

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой, кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите – единокороссом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Я тоже не верю! И знаете, почему? Потому, что самопожертвование возможно только при наличии высших ценностей. А высшая ценность – это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. Нас от таких ценностей отучили. Не от кого услышать «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!» Высшие ценности выпали из воспитательной теории и практики, их вымыла мутная волна либеральной риторики о воспитании прагматичных лидеров, в психологии которых не должно быть места жертвенности и подвигу. Да что там подвигу! Нет места простой заботе и простому продуктивному труду. Недостаточно крикнуть «Россия, вперёд!». Надо бы ещё показать, с какой стороны этот самый «перёд». А если мечтой целого поколения провозгласить воспитание конкурентоспособных лидеров, то несложно представить, к какому горькому финалу мы придём с такими целями. В одно «прекрасное» утро все вокруг стали конкурентоспособными лидерами. Представили? Ну и какво? Не знаю как вам, а мне не по себе...

Образцом для примера перестали быть те, кто способен что-либо совершить ради других или ради Отечества. Большинство (в том числе и школьников) озабочено созданием собственного имиджа (внешнего образа) и собиранием портфолио, которое стало средством разжигания тщеславия у одних и зависти у других. А поскольку имидж, как правило, нечем наполнить изнутри, он заполняется внешней атрибутикой – цветом волос, татуировкой и пирсингом, экзотической одеждой с не ме-

---

<sup>131</sup> Публикуется по: *Остапенко А.* Пройдена ли точка невозврата? // *Воспитательная работа в школе.* 2010. № 10. С. 5-6.

нее экзотическими надписями и рисунками. Позитивная жертвенная героиня исчезла с экранов и со страниц. Старые фильмы, где показаны примеры трудового героизма или простой человеческой самоотдачи, у старшего поколения вызывают ностальгическое сожаление об утраченном, молодыми же воспринимаются как безнадежная архаика. Культ потребительства и потребления привёл к потрясающей архаизации отношений между людьми, между детьми и родителями. Нелепая идея свободы и равенства уничтожила простую и понятную привычку почитать старших. Большинство подростков «хочет стать миллионером» или на крайний случай «последним героем». Прагматизм провозглашён одной из высших ценностей...

...Младшая дочь спросила однажды: «А старые фильмы такие добрые, потому что их снимали те, кто пережил войну?»

Неужели точка невозврата пройдена? Неужели реанимация подлинной человечности в наших душах и душах наших детей уже невозможна без большой беды? Боюсь, что да. Иначе как объяснить то, что репортажи о бесконечных пожарах в России, в которых сгорали целые деревни, спокойно перемежались «Кривыми зеркалами», «Камеди клубами» и прочим бесконечным карнавалом и зубоскальством?

...А в это время в какой-нибудь глубинке, куда не дошли «блага» цивилизации в виде кабельного или спутникового телевидения, немолодая классная руководительница пишет на доске вечные слова «Бог», «любовь», «доброта», «забота». И её взор, обращённый к небу, каким-то чудесным образом ещё удерживает весь изодранный купол света и добра, который ещё не окончательно разорвался и обрушился...

## Глава третья

### ПОЛНОТА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ОТ ЗАКОННИЧЕСТВА ЧЕРЕЗ БЛАГОДАТНОСТЬ КО СПАСЕНИЮ<sup>132</sup>

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т.М. Ковалёва высказала, на наш взгляд, продуктивную дидактическую идею о *нормированных и ненормированных знаниях*<sup>133</sup>, суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более ёмкая, педагогическая позиция. Идея, как нам кажется, может быть ещё более продуктивной, если её расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу<sup>134</sup> антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В.И. Слободчикова<sup>135</sup>, наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Ранее мы их выдели-

---

<sup>132</sup> Глава написана в соавторстве с Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом психологических наук.

<sup>133</sup> Ковалёва Т.М. Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 46.

<sup>134</sup> Понятие Св. Иоанна Лествичника, использованное им при создании образа духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству.

<sup>135</sup> Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. 272 с., Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.



ли пять<sup>136</sup>: *ознакомительный* (по необходимости), *компетентностный* (в соответствии с образовательным стандартом), *благотворный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу 5, а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх.

Опираясь на антропологические идеи С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание и общность* «являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»<sup>137</sup>. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, **здесь – всё во всём**; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек – это существо: а) деятельное, способное к осознанным преобразованиям; б) сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном; в) общественное, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совесть-ливість*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*<sup>138</sup> («быть выше себя»).

---

<sup>136</sup> *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

<sup>137</sup> *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. С. 25.

<sup>138</sup> Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

Таблица 5

Антропологические формы		БОГОЧЕЛОВЕК			
		воплощение онтологической истины			
		героизм	гениальность	святость	
		внешний человек	внутренний человек	новый человек	
		самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)	
		«функциональное Я»	«индивидуальное Я»	«духовное Я»	
Запредельная форма бытия	перспектива	человек как субъект	человек как индивидуальность	человек как личность	
Предельные качества человека		5	подвижничество	прозорливость	жертвенность
Евангельские образы		4	мастерство	проницательность	милосердие
Сущностные характеристики человеческого существования		3	трудолюбие	любопытность	человеколюбие
Образы «Я»		2	умения	знания	убеждения
Нормативные образы бытия человека		1	навыки	представления	нормы
Уровни образовательных целей (результатов)	благодатные (ненормированные)	5	подвижничество	прозорливость	жертвенность
	закрепленные (нормированные)	1	навыки	представления	нормы
Объекты человеческого опыта		0	способы	факты	ценности
Онтологические основания	фундамент	Типы доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)	на созидании	на познании истины	на Другом (на человеке)
		Персональные проявления	труд	переживание	общение, отношения
		Способы воплощения человеческой сути	самость	свобода	любовь
		Сущностные силы человека	субъектность	рефлексивность	совестливость
		Основания человеческого способа жизни (по В.И. Слободчикову)	деятельность	сознание	общность

В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*<sup>139</sup> и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А.А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – *доминанта на созидание, доминанта на познание истины и доминанта на другого*. Так, доминанта на созидание противостоит несостоятельности во всех её проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов и ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но как показывает современная действительность и доступный исторический опыт – образование образованию рознь. Здесь возможно и последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лестница образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

**Первый** (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные *навыки* (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные *представления* (их еще предстоит свести

---

<sup>139</sup> Под переживанием мы вслед за Ф.Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см. *Василюк Ф.Е. Психология переживания*. М.: Изд-во МГУ, 1984).

в систему знаний) и формальные **нормы** (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но ещё не становятся лично присвоенными. В.В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением»<sup>140</sup>. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) *навыки*, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) *факты* превращаются во внутренние (мои) *представления*, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; внешние (чужие) *ценности* превращаются во внутренние (мои) *нормы*, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социо-культурного пространств.

**Второй уровень** образовательных целей (результатов) мы определили как *компетентностный*. Нормативы этого уровня узакониваются обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, программами, требованиями к выпускнику, etc. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование, etc. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

Именно по показателям второго уровня принято судить о компетентности или мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность

---

<sup>140</sup> Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали<sup>141</sup>, поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания и умения* – *второму*.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»<sup>142</sup>, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро принимающий ремесло и приёмы его»<sup>143</sup>. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знание, усвоенные дела, работы»<sup>144</sup>. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице 5 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов),

---

<sup>141</sup> Остапенко А.А., Гузев В.В. Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54; Остапенко А.А. Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

<sup>142</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

<sup>143</sup> Там же. С. 1017.

<sup>144</sup> Там же. Т. 4. С. 1017.

обозначенные ранее как нормированные, резонно назвать законническими. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как ненормированные, соответственно назовем благодатными.

Прежде чем вернуться к таблице 5 и продолжить движение вверх давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей»). А вот что дальше?..

**Третий уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *благотворным*. Он есть начальный благодатный уровень. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любознательность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти понятия вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любознательность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей<sup>145</sup>. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любознательность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолю-

---

<sup>145</sup> *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50-82; *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101; *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009. 32 с.

бия), будучи проявлением жизнеспособности и основной жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия.

Опыт и переживания, дарованные детям на благотворной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках компетентностного уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего – благотворного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза более серьёзная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотального «осушения». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культурно-массового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто *«не знает, что творит»*, среди уважаемой части – тех, кто *«умывает руки»*.

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, волнений и даже страданий. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: при-



ходится работать не «методикой», а «собой», а стало быть, неизбежно и с собой. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в профессиональном сознании и позиции учителя, когда педагогическая деятельность начинает переживаться не как кормящая профессия или предпочтительный источник дохода, а как необходимость терпеливого и преданного служения, а это уже ближе к подвигу, чем к услуге.

**Четвёртый уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей<sup>146</sup> стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

---

<sup>146</sup> Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») – предметников.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях как христианство и марксизм есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной православием. Правда идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где *«производит результат, всех других волнующий, всех других касающийся»*<sup>147</sup>. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит всё же потребление.

Толкование четвёртого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не спастись перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем.

---

<sup>147</sup> Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

Но если человек выбирает дело по душе и сохраняет верность избранному делу, в его труде, переживаниях и отношениях непременно зреют **мастерство**, **проницательность** и **милосердие**. Причём каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

В занятии по призванию уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере практической деятельности это могут быть прорывные **новации**, перспективные **проекты**, смелые **эксперименты**; в сфере сознания и познания – **открытия** и **изобретения**; в сфере человеческой общности и общения – это всегда **забота** и **ответственное отношение** к другим людям – ближним и дальним – в самых разных жизненных ситуациях.

Переходя на **пятый** (высший из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали **спасительным**, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, следовать воле Божьей и пребывать в любви Божьей – значит исполнять своё человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к обожению (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит – «про-

мах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние, когда человек утрачивает чувство правды в отношении собственной жизни, застревает в обыденности, попусту растрчивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бесцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Бремя греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»<sup>148</sup>. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14:6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об усло-

---

<sup>148</sup> Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

виях и критериях *нормы* – *лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни.*

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преобразению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – ***подвижничества***, в сфере сознания и переживания – ***прозорливости***, в сфере общности и отношений – ***жертвенности***. Внешними проявлениями близости Богу становятся ***подвиги служения, пророчества и жертвы.***

Пятый уровень особый – это результат синергии (сотрудничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь пронцательности, позволяющей эвристически мыслить и делать открытия, можно путём саморазвития, а вот обрести прозорливость, позволяющую пророчествовать, без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его пронцательность переходила в прозорливость»<sup>149</sup>.

Так будем помнить цель, с которою мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запретельная форма бытия человека<sup>150</sup> (см. табл. 6)

---

<sup>149</sup> Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.

<sup>150</sup> *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50-82.

Таблица 6

Общие тематические параметры	Формы бытия человека		
<b>Онтологические основания человеческого способа жизни</b>	<i>человеческая деятельность</i>	<i>человеческое сознание</i>	<i>человеческая общность</i>
<b>Нормативные образы бытия человека</b>	<i>человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей</i>	<i>человек как индивидуальность, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении</i>	<i>человек как личность, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других</i>
<b>Образы человеческого «Я»</b>	<i>«функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира</i>	<i>«индивидуальное Я»: самоидентификация и творческая самореализация</i>	<i>«духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия</i>
<b>Евангельские образы человека</b>	<i>внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни</i>	<i>внутренний человек, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании</i>	<i>новый человек, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине</i>
<b>Предельные качества человека</b>	<i>героизм как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступить перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании</i>	<i>гениальность как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества</i>	<i>святость как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу</i>
<b>Запредельная форма бытия</b>	<b>БОГОЧЕЛОВЕК</b> как синтез предельных человеческих качеств в новой, непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального события		

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройке, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образо-

вательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнут в утопизме благодатных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τόπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «компетентностного» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л.Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осуетления»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одернут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни может быть как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном

долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: **современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. А как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Идет ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ.** Цели образования (в таблице они выделены *серым* цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К нему можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.



## Эссе четвёртое ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЫДЕННОСТИ<sup>151</sup>

В бегах от Бога мир обрёл тщету.  
*Иеромонах Роман (Матюшин)*

Вспоминаю, как на заре перестройки стали появляться непредвзятые исследования по сравнительной педагогике. В одном из них сопоставлялись проблемы советских и американских подростков глазами школьных учителей. В памяти осталось ответы на вопрос: «Какие проблемы сегодняшних подростков требуют незамедлительного решения?». Американские учителя самыми серьёзными проблемами назвали *подростковые наркоманию, алкоголизм и раннюю беременность*. Советские коллеги выделили *опоздания на уроки, невнимательность на занятиях и пререкания со взрослыми*. Спустя двадцать лет выяснилось, что все до единой американские проблемы перекочевали к нам, а советские проблемы выглядят простым насморком на фоне всеобщей проказы. Повсеместное падение нравов принципиально изменило понимание сути воспитательной работы. Раньше мы слышали от учителей и родителей фразу: «Хотим, чтобы наши дети **были**...». Далее следовало: «людьми», «личностями», «всесторонне развитыми», «достойными». Сегодня же чаще слышим иное: «Хотим, чтобы наши дети **не были**...». И далее: «наркоманами», «алкоголиками», «бомжами», «проститутками», «лузерами» и т.д. Разницу между **«были»** и **«не были»** чувствуете?

Причины понятны – разгул СМИ, имущественное расслоение, свобода, переходящая в беспредел, всеобщий разврат. Каждому *нормальному* родителю хочется уберечь своё чадо от пороков. И он делает всё, чтобы его ребёнок **не стал** таким. А сил и времени на то, чтобы он **стал**, не хватает. Иными словами, усилия затрачиваются на воспитание **небытия** и воспита-

---

<sup>151</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А. Преодоление обыденности // Педагогический вестник Кубани. 2010. № 2 (52). С. 18-19.*

ние **небытием** (профилактика пороков на примерах). Но если такая практика воспитания будет реализована в полной мере и наши дети **не станут** наркоманами и бомжами, это не значит, что они кем-то **станут**. Отсутствие пороков – ещё не гарантия появления добродетелей. Отсутствие мерзости вовсе не обеспечивает появление красоты. Возращение красоты и добродетели – отдельный процесс, мало связанный с профилактикой мерзостей. Беда нашего воспитания в том, что оно почти утратило модус «быть» и сводится к профилактике пороков, проявленному через человеческую волю «небытию». Волевая профилактика порока неизбежно множит зло, ибо оно всегда персоналистично. Зло всегда есть воля. Зло реалистично в действительности.

И если из воспитательной практики окончательно уйдёт **бытийная** мечта «Я хочу **быть!**», то ничего и **не будет**, ничего и не появится – ни личности, ни Человека с большой буквы, ни Человека как Образа Божия. А в лучшем случае возникнет «стерильно никакой» средний – не алкоголик, не наркоман, не бомж, но и не личность, не индивидуальность, не мудрец и не мыслитель. Этому результату есть имя — обыватель. Такому процессу воспитания есть название – тщета! А обывательство и тщетность – личины небытия!

Как-то с коллегой, которая занимается дидактикой событийности, мы пытались найти синонимы и антонимы понятиям «событие» и «событийность». Синонимы таковы: «подлинность», «настоящность», «действительность», «полнота». А ряд антонимов после долгих размышлений вырисовался следующий: «обыденность», «повседневность», «тщетность», «рутинность». Если полистать планы воспитательной работы школ и классных руководителей, несложно убедиться в том, что событийность как повседневная сфера школьной жизни плавно превратилась в обыденную и рутинную или вовсе исчезла, оставшись лишь в планах и отчётах.

Выхолощенная действительность породила повседневность и обыденность. Выхолощенное подлинное воспитание настоящих людей (которые должны **быть!**) превращается в по-

вседневную и обыденную профилактику того, чего **быть не должно**.

А радость настоящего воспитания возможна лишь через преодоление повседневности и обыденности, через выход из суетного круга воспитательного небытия. Спросите как? – А очень просто. Например, завтра вам зачитают циркуляр о том, что немедленно надо провести классный час о вреде табакокурения. Прежде, чем выполнять порученное, задайте себе вопрос «Зачем?» Это поможет понять вам цель и смысл того, что вы затеиваете. Возвращение целей и смыслов в воспитательную работу – это простой путь преодоления повседневности и рутинности, средство выхода из круга порочной суеты. Целесообразность – важнейшее средство воспитания, бесцельность — источник суеты и скуки как проявлений **небытия**. А если цель вашего педагогического **события** понятна и вашим воспитанникам или, более того, выработана совместной рассудительностью с ними, то вы на правильном пути преодоления обыденности.

## Глава четвёртая

### СТАНОВЛЕНИЕ, СОЗРЕВАНИЕ И РАЗВИТИЕ: ВВЫСЬ И ВШИРЬ<sup>152</sup>

Со статьёй В.И. Слободчикова «Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии»<sup>153</sup> я имел возможность ознакомиться до её выхода в свет, получив её непосредственно от автора, поэтому высказываемые мной размышления неспешны и обдуманно. Сомнений в научной продуктивности статьи и её значимости, как для психологии, так и педагогики нет. Подход и выводы, на мой взгляд, важны и нужны для всей научной гуманитаристики.

Моими дальнейшими размышлениями я попытаюсь решить две задачи: попытаться *уточнить терминологию*, предложенную В.И. Слободчиковым, и *осуществить перенос* некоторых *идей*, касающихся диагностики, в педагогическую науку. Соответственно и текст состоит из двух частей.

#### Развитие как синергия процессов

В третьем томе «Основ психологической антропологии» Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков выделяют три логики развития субъективной реальности: *по сущности природы* (созревание), *по сущности социума* (формирование) и *по сущности человека* (саморазвитие)<sup>154</sup>. Такой логический ход представляется разумным и продуктивным как для описания сущности процессов, так и для описания их иерархии.

В анализируемой статье В.И. Слободчиков уточняет эти три логики и дополняет их иными терминами: «Соответственно,

---

<sup>152</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А.* Типы педагогической диагностики: связь с процессами развития (заметки на полях статьи В.И. Слободчикова) // Психология обучения. 2014. № 6. С. 4-12.

<sup>153</sup> *Слободчиков В.И.* Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4-34.

<sup>154</sup> *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 173.

категория «развитие» должна одновременно удерживать и вмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса: **«становление как созревание и рост; формирование как двуединый процесс формообразования субъектности и морфогенеза в культуре; преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора»**<sup>155</sup>. Содержательно это тоже не вызывает вопросов, а вот о точности и корректности использования терминов можно поспорить.

Двумя абзацами выше В.И. Слободчиков пишет, что *«развитие для человека – это причина, цель и ценность, а иногда – и смысл его жизни*. В самом общем виде эту особую реальность, в которой возможен выход в режим саморазвития, как раз и следует обозначить как **духовную реальность**»<sup>156</sup>. Подчеркнём, что саморазвитие он связывает с духовной реальностью человека, а «становление как созревание» – с природной. Вот в этом месте я и напрягся. Меня насторожил отрыв понятия *становление* от *духовной реальности*.

Как-то, пытаясь объяснить самому себе (да и не только) различие между духовной и душевной реальностями, я начал примерять к существительным *дух* и *душа* прилагательные *высокий* и *широкий*. Совершенно очевидно, что *высокий* стыкуется со словом *дух*, а *широкий* – со словом *душа*. *Высокий дух* и *широкая душа* слух не режет, тогда как *широкий дух* и *высокая душа* как-то не звучит. Заметим, что в слове *высокий* метафорически присутствует *вертикаль* (устремлённость ввысь), а в слове *широкий* – *горизонт* (устремлённость вширь). Устремлённость ввысь (вертикаль) – одновекторна, а устремлённость вширь (горизонт) – многовекторна.

Обращаю внимание на то, что в существительном *становление*, однокоренном глаголу *становиться*, *вставать*, *стоять*, как раз и присутствует *вертикаль* (лежал → встал). Производные от глагола *стоять* причастие *стоящий* и прила-

---

<sup>155</sup> Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 11.

<sup>156</sup> Там же.

гательное *стоящий* подчёркивают наличие однонаправленной *вертикали*.

Обратимся теперь к этимологии слова «развитие». Существительное *развитие* означает действие по глаголу *развить*, *развивать*, где префикс *раз-* означает «разделение, разобщение, действие в различных направлениях»<sup>157</sup>, а общеславянское *-вить* (укр. *вити*; белор. *віць*; польск. *wić*; серб. *вѣти*; болг. *вия* от санскр. *vuáyati*)<sup>158</sup> означает «плести, крутить, ткать, вязать». Чередующиеся *-вит-*, *-віт-*, *-вѣт-* порождают гнездо однокоренных слов *вѣтвь*, *вѣтник*, *вѣнец*, *вѣтер*<sup>159</sup>. По В.И. Далю «развивать, противополож. свивать, завивать; развертывать, раскручивать, расплетать, распускать». Этимологически слово *развитие* в большей степени соответствует многовекторности и разнонаправленности *горизонта*. Рискну предположить, что *вертикаль* в большей степени соответствует *духовной реальности*, а *горизонт* – *душевной*. И тогда, следует вести речь о *духовном становлении* и *душевно* (умственном, волевом, эмоциональном, etc.) *развитии*. По всей видимости, *душевное развитие* и будет соответствовать процессам созревания (роста) и формирования.

Метафоричность размышлений о *вертикали* и *горизонте* попробую представить визуально, помня, вслед за В.П. Зинченко, что «успехи в развитии органической химии, атомной физики, генетики в XX веке обязаны визуальному мышлению исследователей, породивших образы бензольного кольца, планетарной модели атома, двойной спирали генетического кода»<sup>160</sup>.

Но для начала ещё одна цитата со схемой. В личном письме протоиерей Евгений Шестун<sup>161</sup> когда-то<sup>162</sup> мне писал:

---

<sup>157</sup> Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. Т. 2. М.: Тип. Лиснера и Совко, 1914. С. 174

<sup>158</sup> Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. В – Вяшчэль. Минск: Акадэмія навук БССР, 1980. С. 170.

<sup>159</sup> Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842. С. 29.

<sup>160</sup> Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 157.

<sup>161</sup> Ныне доктор педагогических наук, архимандрит Георгий (Шестун).

<sup>162</sup> Письмо от 4.05.2001 г.

«Становление человека нельзя отрывать от развития. <...> Следует говорить о духовном становлении в процессе развития». И ниже начертил простую схему (рис. 2).

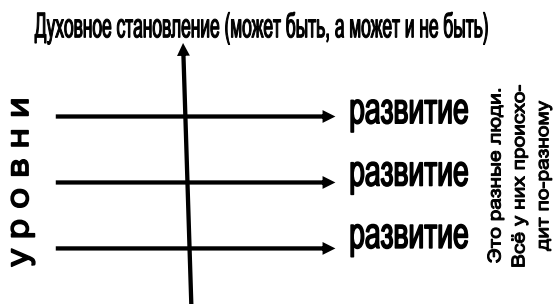


Рис. 2. Схема протоиерея Евгения Шестуна

Согласимся с ним, что понятие *развитие* шире понятия *становление* и включает его. Тем более, что и В.И. Слободчиков утверждает это же, но трактует иначе.

А вот теперь рискну представить свою визуальную модель антропологического соотношения процессов *роста* (*созревания*), *формирования*, *становления* и их объединяющего *развития* (рис. 3).

Наиболее точно и глубоко, на мой взгляд, определение и описание понятия развитие дал К.Н. Леонтьев в книге «Византизм и славянство». «Идея же *развития* собственно соответствует... некоторому сложному процессу и, заметим, нередко вообще противоположному с процессом распространения, разлития, процессу как бы враждебному этому последнему процессу.

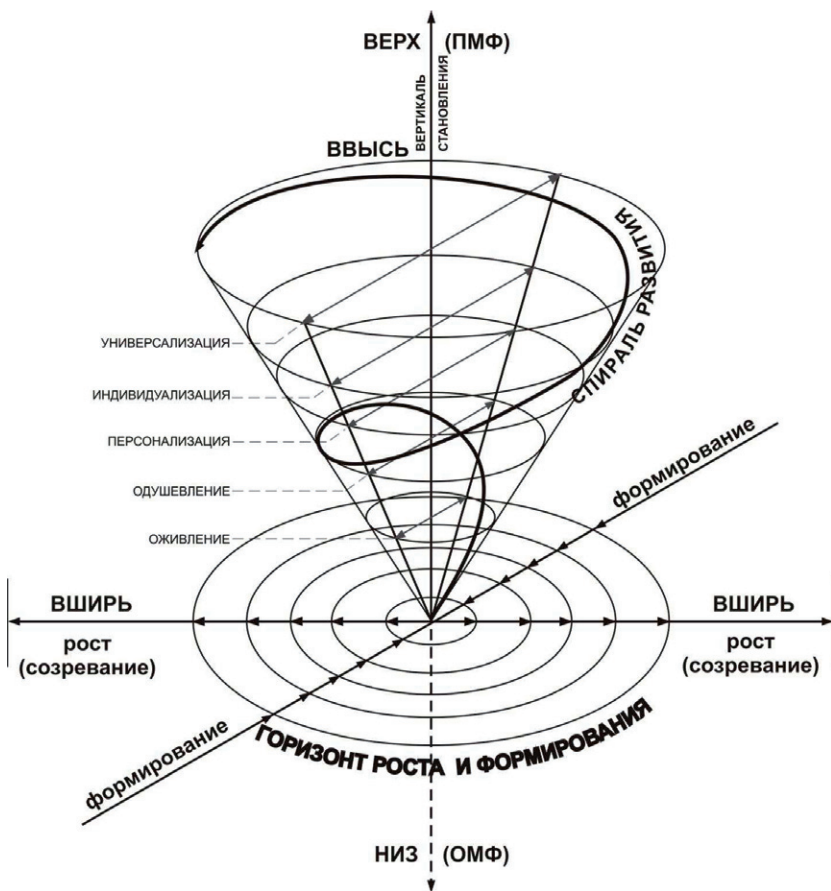


Рис. 3. Модель соотношения процессов созревания (роста), становления и развития

Присматриваясь ближе к явлениям органической жизни, из наблюдений которой именно и взялась эта идея развития, мы видим, что процесс развития в этой органической жизни значит вот что:

*постепенное восхождение от простейшего к сложнейшему, постепенная индивидуализация, обособление, с одной стороны, от окружающего мира, а с другой – от сходных и*



*родственных организмов, от всех сходных и родственных явлений.*

Постепенный ход от бесцветности, от *простоты к оригинальности и сложности.*

Постепенное осложнение элементов составных, *увеличение богатства внутреннего* и в то же время *постепенное укрепление единства.*

Так что *высшая точка развития* не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, *объединенная таким внутренним деспотическим единством»*<sup>163</sup>.

Опираясь на это описание, прокомментирую рис. 3. Полагаю, что *процессу распространения, разлития* (в терминах К.Н. Леонтьева) как раз и соответствуют *процессы*, названные В.И. Слободчиковым *созреванием (ростом) и формированием*. При этом *созревание (рост)* – это *внутренний* (имманентный) *процесс*, а *формирование* (как придание формы созревающему и растущему) – *процесс внешний*. На рис. 3 *распространение* (разлитие) изображено в виде многовекторно расходящихся *вширь* концентричных окружностей (горизонт роста). *Распространение* (по К.Н. Леонтьеву) соответствует внутреннему *процессу роста, созревания* (по В.И. Слободчикову). Встречный внешний *процесс формирования* оформляет внутренний *процесс роста*. *Рост* и встречное ему *формирование* обеспечивают баланс разлития **вширь**. А вот «деспотическое единство» (по К.Н. Леонтьеву) удерживает процесс *духовного становления*, устремлённый **ввысь**.

Таким образом, **развитие** – это одновременное *антиномическое единство*, «неслиянность и нераздельность» *разлития вширь* через «увеличение богатства внутреннего», *обеспечиваемого горизонтальными процессами роста, созревания и формирования*, и скрепляющего и удерживающего цельность *устремления ввысь*, *обеспечиваемого вертикальным процессом духовного становления*. Это антиномическое единство

---

<sup>163</sup> Леонтьев К.Н. Храм и Церковь. М.: АСТ, 2003. С. 74-75.

вертикального и горизонтального процессов порождает обладающую полнотой объёмную спираль развития, выстраивающую изнутри антропологическую лестницу восхождения человека, ступени которой, видимо, и соответствуют ступеням развития субъективности (по В.И. Слободчикову) – *оживлению, одушевлению, персонализации, индивидуализации и универсализации*.

Полагаю, что корректно вести речь о *росте (созревании), формировании и становлении в процессе развития*, где созревание и становление не отождествляются.

По В.И. Слободчикову «общий строй движения процесса развития можно представить следующим образом: *от созревания предпосылок и условий становления объекта развития – через формирование инструментов авторизации самого хода процесса развития – к кардинальному преобразованию собственной самости, к саморазвитию*»<sup>164</sup>. Логика «от → через → к» предполагает *последовательную* смену процессов, что, видимо, не совсем так. Мне кажется, что корректнее вести речь о единстве и синхронности этих процессов, причём антиномическом единстве. Антиномизм (неслиянность и нераздельность) присутствует в *единстве* внутреннего процесса *роста, созревания* и внешнем процессе *формирования*, а также в единстве горизонтальных процессов *разлития (роста, созревания)* и вертикальном процессе *становления*. Внутренняя стихийность *роста (созревания)* и внешняя организованность *формирования* находятся в антиномическом единстве, создающем *горизонт роста/формирования*. Для того чтобы яблоня приносила добрые плоды, необходимо одновременно стимулировать *рост*, поливая и удобряя, и *формировать* крону, обрезаая лишнее. При этом необходим *разумный баланс* между поливом и обрезкой.

Процесс, противоположный *становлению*, – это *падение*. Становление – это *восхождение к высокому*. Падение – это *нисхождение к низкому*. Разумеется, что употребляя слова *низ-*

---

<sup>164</sup> Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 15.

*кий* и *высокий*, я веду речь о смыслах. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником – сверху, а низкие с их многочисленными источниками – снизу. Источник сверху – это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу – это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее, также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»<sup>165</sup>. Человек, находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) вверх, *либо падает* (а это легко) вниз. Напомню того же В.И. Слободчикова, что «становление полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия – перед Богом»<sup>166</sup>.

Вопрос соответствия и/или соотношения понятий *становление* и *саморазвитие*, *становление* и *преобразование* требует отдельного рассмотрения.

### Типы педагогической диагностики

Для возможности анализа всех процессов, входящих в развитие, В.И. Слободчиков призывает начать создание системы диагностики: «Диагностика, в своем прямом смысле, и есть главный инструмент определения, как минимум, границ между нормальным (или – нормативным) и аномальным: в медицине, в педагогике, в социальной практике, соответственно, и в психо-

---

<sup>165</sup> Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

<sup>166</sup> Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. С. 7.

логии. Однако становления такой системы и по сей день так и не произошло»<sup>167</sup>.

Сделаем первый шаг в направлении педагогики. Воспользуемся трёхуровневой (или трёхэтапной) моделью процесса развития В.И. Слободчикова: *созревание – формирование – преобразование* (мне кажется, что точнее было бы *созревание – формирование – становление*).

Виктор Иванович ведь очень точно говорит о том, что диагностика – это «главный инструмент определения границ между...». А вот между чем и чем? Для педагогики важным будет определение не только «границ между нормальным и аномальным».

Для внутреннего процесса *созревания (роста)* действительно крайне важно уметь определять границы *между нормальностью и аномальностью*. И такую диагностику логично назвать *диагностикой нормативности*.

Следует добавить, что диагностика должна определять не только *границы* но и *степень соответствия* ( $\Delta$ -показатель) между ... (нужное вписать).

**Определение 1. Диагностика нормативности – это инструмент определения границ и степени соответствия между нормальным и аномальным.**

Для внешнего процесса *формирования* необходимо выявлять разницу (и разность) между *предполагаемым* и *реальным*. Например, реальный результат обученности ученика не совпадает с предполагаемым (т.е. с целью обучения) определённым образом. Необходимо выяснить степень этого соответствия (или несоответствия), что и должно называться *качеством обученности*. Но для этого, как минимум, должен быть ясно сформулирован предполагаемый результат (т.е. цель). Аналогична картина с качеством воспитанности. Да и в целом с качеством образования, цель которого как предполагаемый результат так и не сформулирована ни в одном государственном документе. Эту часть педагогической диагностики резонно назвать *диагно-*

---

<sup>167</sup> Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 15.

стикой качества (обученности, воспитанности, компетентности и т.д.).

**Определение 2. Диагностика качества** – это инструмент определения границ и степени соответствия между предполагаемым и реальным.

И, наконец, для процесса преобразования (становления, саморазвития) необходимо выявлять разницу между возможным и достигнутым. Такую диагностику следует называть диагностикой потенциала.

**Определение 3. Диагностика потенциала** – это инструмент определения границ и степени соответствия между возможным и достигнутым.

Всякий реальный человек (школьник, студент) в процессе своего развития переходит из одной образовательной системы в другую и эту последовательность переходов называют образовательным маршрутом (термин Н.В. Кузьминой). Для определения его возможной будущей успешности (или неуспешности) в новой системе необходима диагностика готовности.

**Определение 4. Диагностика готовности** – это инструмент определения границ и степени соответствия между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей.

Сведём рассуждения и определения в таблицу 7.

Таблица 7

Тип процесса	Тип диагностики	Определение: <i>Диагностика</i> ... – это инструмент определения границ и степени соответствия...
созревание	диагностика нормативности	между нормальностью и аномальностью
формирование	диагностика качества	между предполагаемым и реальным
преобразование (становление)	диагностика потенциала	между возможным и достигнутым
переход	диагностика готовности	между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей

Разрабатываемая В.И. Слободчиковым в контексте психологической антропологии и христианской психологии теория развития создаёт хорошие условия для создания на её базе стройной со-бытийной и со-образной педагогической теории (в том числе теории педагогической диагностики) и продуктивных антропопрактик.

**Эссе пятое**  
**«КАК ВЕЛИКА ЧЁРСТВОСТЬ МОЕГО СЕРДЦА!»<sup>168</sup>**  
(из цикла «Египетские заметки»)

Моё путешествие в Палестину точно было совершено мною затем, чтобы узнать лично и как бы узреть собственными глазами, как велика чёрствость моего сердца. Друг, велика эта чёрствость!

*Из письма Н.В. Гоголя В.А. Жуковскому,  
1850 год.*

Позади осталась бóльшая часть нашей паломнической экспедиции по коптским храмам и монастырям. Позади были храмы старого Каира и монастыри Восточной пустыни, позади были тёплые воды Чермного моря. Спереди и сзади нас сопровождали два чёрных полугрузовых полицейских джипа, в кузове которых, опершись на автоматы Калашникова, пытались дремать смуглые арабы-полицейские.

Впереди показались кресты монастыря Эль-Мухаррак, который считается одним из наиболее важных мест, посещённых Святым семейством во время бегства в Египет от Ирода. Его даже называют «вторым Вифлеемом», так как Богородица с Младенцем прожили здесь 185 дней. Именно здесь, на том самом месте, где позднее был построен этот монастырь, Ангел Господень явился Иосифу и сказал: «Встань, возьми Младенца и мать Его и иди в землю Израилеву, ибо умерли искавшие души Младенца!» (Мф., 2:20-21). Здесь и произошло, как нам кажется, важнейшее событие нашей экспедиции.

Всё дело в том, что во время пребывания в Каире у нас дважды срывалась возможность увидеть коптское венчание. Мы всё время опаздывали. Подъехавши к монастырским воротам Эль-Мухаррака, мы увидели толпы радостных улыбающихся

---

<sup>168</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А.* «Как велика чёрствость моего сердца!» // Воспитательная работа в школе. 2012. № 3. С. 5-6.

людей и свадебный кортеж. Ну, теперь-то нам повезет, и мы увидим как это происходит!

Скромные наряды жениха и невесты (а люди в этом районе Египта живут на 10-15 долларов в месяц) были незаметны среди обилия улыбок всей свадебной свиты.

Из свадебной толпы, увидев наш неподдельный интерес и расчехлённую видеоаппаратуру, к нам неожиданно стремительно подошёл совсем юный кудрявый парень и с любопытством и очень дружелюбно спросил:

– Русский?

– Русские! Русские! – ответили мы.

– Я в Хургада работаю помогать русский туриста, – выпалил он с непривычным нам мягким акцентом.

Быстро завязался диалог, из которого, к нашему огорчению, выяснилось, что приезд свадебной процессии в монастырь вовсе не связан с венчанием. Приезжать новобрачным к месту, где жила Богородица с Младенцем Христом, – это благочестивая местная традиция. А само венчание будет проходить в 12 километрах отсюда в одном из храмов города Кусейя. Недолгие переговоры с нашим новым знакомым быстро завершились договорённостью о том, что нас возьмут на торжество в один из автомобилей свадебного кортежа. Мы быстро забросили наши вещи в паломническую гостиницу, приготовили съёмочную аппаратуру и вышли к монастырским вратам, где стояли машины свадебного кортежа.

Вскоре к машинам вышли жених и невеста, многочисленные гости и родственники молодожёнов. Наш новый знакомый указал нам автомобиль, в котором нам предстояла поездка на венчание. Мы положили нашу аппаратуру в багажник автомобиля и уже собрались садиться в него, но... не тут-то было. Полицейский, который мирно сидел у ворот монастыря, подошёл к нам и указал на то, что, дескать, иностранцам нельзя покидать территорию монастыря. Это же подтвердил наш новый «друг», переведя слова полицейского.

– No problems, – пробормотали мы и начали доставать аппаратуру из багажника. – Нельзя так нельзя!



– Переведи полицейскому, что мы всё поняли и никуда не поедem, - попросили мы нашего знакомца. Полицейский успокоился и сел на своё привычное место у ворот.

Свадебная толпа шумно, но неспешно рассаживалась по машинам, а мы вели разговор с нашим случайным знакомым. Жених с невестой уже уехали, а часть машин поджидала задержавшихся в монастырской ограде гостей. Полицейский тем временем куда-то ушёл, чего мы, впрочем, не сразу заметили, но всё же заметили...

– Давай, пока полицейский ушёл, мы сядем в другую машину и поедem на свадьбу! – выпалил идею один из нас.

Парень недоуменно посмотрел на нас и тихо сказал:

– Ты же православный!..

...Стыд! Боже, какой стыд! Позор! Какой позор! В нашей испорченной голове даже не возникла мысль о том, что если ты пообещал никуда не ехать, то значит, ты никуда и не поедешь. В понимании этого юного православного копта *слово естественным образом не может расходиться с делом*. Коль ты сказал, что не поедешь, то ты и не поедешь! А как же иначе? А ты пытаешься сделать по-другому! Какой же ты православный?

Каким должен быть народ, сохранивший такую ясность и чистоту помысла? Как далеки мы от этой детской чистоты! До какой же степени мы испорчены, что у нас даже не возникает внутренний тормоз, когда мы так *естественно врём*?!

...Спасибо, тебе, юный незнакомец, за православный урок чистоты помыслов. Вот я и узрел, как велика чёрствость моего сердца!

Именно здесь, в Эль-Мухарраке – «втором Вифлееме» – пришло ясное понимание того, что Египет – это Вторая Святая Земля, сохранившая детскую чистоту помыслов её улыбчивых жителей...

## Глава пятая

### ДУХОВНОЕ И НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: В ЧЁМ РАЗЛИЧИЕ?<sup>169</sup>

Общение с учителями, классными руководителями, организаторами воспитательной работы свидетельствует, что большинство из них не видят различия между понятиями «духовный» и «нравственный», «духовное воспитание» и «нравственное воспитание». И если большинство всё-таки понимает, что в понятиях «нравственный» и «нравственность» речь идёт о внешних проявлениях человека, то есть о его поведении, то с понятием «духовность» дело обстоит хуже. Заранее оговоримся, что «духовности» мы не будем придавать никакого оккультного, эзотерического или «энерго-информационного» содержания, находясь в лоне православной традиции, утверждающей: «не всё, что сверху, от Бога».

Для наглядности и удобства рассуждений введём несколько типичных, на наш взгляд, персонажей.

Представьте себе троих людей, схожих по внешним проявлениям поведения. Все имеют хорошую репутацию, все не замечены в дурном поведении, все слынут как положительные люди. Мало того, они не только не замечены (и не замешаны) в дурном, но известны своими добродетелями (благотворительностью, заботой, включённостью в других). Одним словом, их можно характеризовать как людей **моральных, нравственных**.

Однако между ними имеются принципиальные различия. И различия эти касаются, в первую очередь, помыслов этих людей. Разберёмся подробно.

Итак, персонаж 1. Он не поступает дурно и занимается благотворительностью только потому, что по-другому не умеет. Для него быть нравственным — естественное, каждодневное, привычное состояние. Ему и в голову не приходит, что можно

---

<sup>169</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // *Нравственность в образовании*. 2012. № 1 (12). С. 6-7.

вести себя иначе. У него и в мыслях не возникает иной модели поведения. *Его помыслы чисты, а поведение нравственно.*

Персонаж 2. Совершает добрые дела искренне, но склонен соблазниться дурным. Удерживается от дурного, но не по причине внутренней духовной работы, а по причине банальной трусости, о которой окружающие и не догадываются. Он не против взять то, что «плохо лежит», но страшно. *Его помыслы то искренни, то трусливы, но поступки нравственны.*

По-иному обстоит дело с персонажем 3. При всей его внешней положительности он совершает добрые дела из корыстных побуждений – чтобы его, к примеру, избрали депутатом. *Его помыслы корыстны и расчётливы, хотя поведение нравственно.*

Внешне три персонажа схожи, так как их поступки нравственны. А вот что происходит у них в головах? Так кто же туда «заглянет»? А сами они уж точно не признаются: первый – по своей скромности, второй – по трусости, третий – по расчётливости. Кто же вам признается в собственной трусости или корысти!

Итак, *нравственность человека определяется внешними проявлениями его поведения*, а не степенью чистоты его помыслов. А внешними признаками наши герои-то и практически не отличаются. Различия будут сводиться лишь к тому, что третий будет всё время доволен своей положительностью, а первый – недоволен своим несовершенством. А самодовольство, как известно, всегда снаружи и его трудно скрыть. И это, пожалуй, единственное внешнее различие при внутренней противоположности.

Рассмотрим ещё три персонажа. На этот раз речь пойдёт о людях безнравственных, аморальных. Допустим, что герои 4, 5 и 6 совершили одинаково безнравственные поступки, а может даже и преступления. С позиции права одинаковые проступки требуют одинакового наказания, но... вся трудность в том, что у одинаковых преступлений бывают разные мотивы. А вот мотивы как раз и «руководят» поведением. Помыслы-то первичны по отношению к поступкам.

Итак, наши персонажи совершили схожие проступки. Например, украли. Сравним помыслы (с позиции юриста) одинаково безнравственных людей.

Четвёртый украл потому, что не удержался от соблазна или по причине жизненной нужды. При этом он всячески страдает и мучается содеянным. Его гложет совесть, и покаянные мысли одолевают всё его естество. Он честно ищет пути исправления своей глупости, не уклоняясь от ответственности за содеянное. *Его помыслы устремлены к покаянию за безнравственное поведение.*

Пятый персонаж мог удержаться от воровства, но... не захотел. Он осознаёт всю мерзость своего поведения), но начало «новой» жизни откладывает на завтра, а ещё лучше до понедельника. И откладывает-то он, заметьте, по собственной воле, а не по причине безволия. Может быть, он не успел за один раз унести то, что «плохо лежало». Одним словом, он мог удержаться от безнравственного поступка, но не захотел. В помыслах он осознаёт безнравственность своего поведения (и это плюс), но не спешит его изменить (и это минус). Опять-таки, напомним, что его помыслы нам «не видны», поэтому его поведение мало отличается от поведения четвёртого персонажа.

И, наконец, персонаж 6. «Воровал! Ворую! И буду воровать!» – твердит тот. Ему доставляет удовольствие доставлять другим неприятности. Он совершает грех намеренно, а не по недомыслию, безволию или глупости. Его поступки безнравственны, а помыслы грязны.

Вот такие крайности мы предложили вам для анализа. Расположим характеристики всех персонажей в единой сводной таблице 8 и сравним.

Таблица 8

	Персонаж 1		Персонаж 2		Персонаж 3		Персонаж 4		Персонаж 5		Персонаж 6	
поведение	+	нравственное	+	нравственное	+	нравственное	-	безнравственное	-	безнравственное	-	безнравственное
помыслы	+	чисты	±	иногда искренны, иногда трусливы	-	корыстны	+	покаянные	±	осознаёт безнравственность, но не спешит измениться	-	грязные

Первый – «тихий праведник», второй – «трусоватый исполнитель», третий – «правильный и самодовольный гордец», четвёртый – «случайно сорвавшийся, но кающийся», пятый – «ещё чуток погрешим» (Александр Галич), шестой – «хулигатель Святого Духа» (в православной традиции так называют тех, кто намеренно совершает грех, не помышляя о покаянии).

На наш взгляд, наиболее интересно сравнить два персонажа: нравственного 3-го и безнравственного 4-го. Какой из них вам симпатичнее? Не знаю как вам, а мне симпатичнее четвёртый. Он – кающийся и духовно возрастающий человек, хоть и сорвавшийся. А вот третий – духовный «тормоз» и гордец, пребывающий в прелести и самообмане. Помыслы четвёртого чище и достойнее, чем второго. Он совестливее и чище.

Таким образом, *нравственность определяется качеством поведения человека, а духовность – качеством помыслов*. При этом существует иерархическая зависимость нравственной сферы от духовной. Духовное воспитание – это воспитание помыслов, а нравственное – поступков. Добиться нравственного поведения по большому счёту не очень сложно. Для этого существует два способа: *кну́т* (запугать, запереть, наказать, посадить на цепь, т.е. лишить возможности совершать негативные поступки) и *пряник* (задобрить, подкупить, договориться, т.е. сделать невыгодным совершении плохих поступков). Но как только исчезают кнут или пряник, весь негатив оказывается снаружи. Задача воспитателя состоит не только в том, чтобы воспитанник не делал дурного (и наоборот делал только доброе), но и в том, чтобы ему это не приходило в голову. Надо,

чтобы добро становилось естественным проявлением человеческой природы, а не средством выгоды. Именно этим и отличается *воспитание духовное* от *воспитания нравственного*. Они связаны между собой. И связаны иерархически – *духовное определяет нравственное*.

Православная антропология и педагогика ясно определяют, что духовное в человеке связано с присутствием в нём Божественного, связано с соработничеством (синергией) человека с Богом. А это проявляется в человеке в стремлении (жажде) к Богу, в совести как голосе Божиим в человеке и страхе Божиим. На наш взгляд, говорить о безрелигиозной духовности не вполне корректно. По всей видимости, порядочность как образец духовности атеиста – это не вполне целостный образец духовного человека. А уж толковать духовную сферу как сферу искусства, литературы, философии и вовсе нелепо.

Понимание сферы духовного как сферы соработничества Бога и человека обусловлено антропологическим иерархическим триединством его природы: дух, душа и тело. А вот чем отличается духовное от душевного – это тема другого диалога.

В главе использованы материалы лекций почётного профессора Московской духовной академии и семинарии Алексея Ильича Осипова.

## Эссе шестое

### А ВСЁ ЛИ В МИРЕ ОТНОСИТЕЛЬНО?<sup>170</sup>

Кроха сын к отцу пришёл,  
и спросила кроха:  
– Что такое хорошо  
и что такое плохо?

*Владимир Маяковский*

Так же, как кроха-сын, интересующийся вопросами добра и зла, я этот же вопрос задаю на курсах повышения квалификации разным категориям школьных работников: учителям, заместителям директоров по воспитательной работе, педагогам-организаторам. Только задаю его несколько по-иному, в модной ныне тестовой форме. И вопрос звучит приблизительно так: «Существует ли грань между добром и злом?» Варианты ответов: а) да, существует, она абсолютна, добро и зло несмешиваемы; б) между добром и злом существует «серая полоса» относительности, на которой грань между этими понятиями размывается; в) никакой грани между добром и злом нет, эти понятия полностью относительны, и всё зависит от ситуации.

Так вот в последние месяцы мне довелось работать с четырьмя довольно большими (почти по 50 человек) группами школьных психологов, которым и был задан этот странный вопрос. И что оказалось? Из всех групп первый вариант ответа выбрала лишь одна (!) слушательница, на которую остальные посмотрели весьма недоуменно. Второй и третий варианты ответов распределились приблизительно в соотношении 4:1 в пользу второго. Нравственный релятивизм торжествует, хотя ещё и не возведён окончательно в абсолют. Всё в мире относительно! Абсолютных ценностей нет! Вспомнил анекдот: «Всё в

---

<sup>170</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А.* А всё ли в мире относительно? // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. Доклады 3-й Всеросс. научно-практ. конф. с международн. участием / Под ред. А.А. Остапенко, Е.В. Харитоновой, Е.М. Шалиной. Краснодар: Кирилло-Методиевский центр, Парабеллум, 2010. С. 112-113.

мире относительно!» – сказал кладовщик и отнёс всё, что было на складе.

И так думают взрослые! Что говорить о подростках!

У современных взрослых (причём у тех, кто работает с детьми) чрезвычайно примитивизировалось понимание ситуации **нравственного выбора**. Диалоги с нынешними 20-40-летними педагогами (!) показывают, что абсолютное большинство из них убеждены, что нравственный выбор всегда (!) происходит между добром и злом, а если приходится выбирать между двух зол меньшее, то оно большинством уже понимается не как зло, а как добро. В массовом сознании произошёл тихий переворот – **меньшее зло злом быть перестало!** От него не надо избавляться, в нём не надо раскаиваться, его не надо изживать. Коль оно меньшее, то оно уже и не зло вовсе!

В итоге серая полоса между чёрным и белым становится всё шире. Зло торжествует. Сначала серая полоса относительности добра и зла становится всё шире и шире. А потом она начинает дрейфовать в сторону добра, не оставляя ему живого пространства и перекрашиваясь при этом в светло-серый цвет. Стыд и совесть становятся пережитками и исчезают как понятия даже со страниц учебников педагогики. Разнузданность объявляется раскрепощённостью. Расторможенные дети объявляются детьми-индиго. Педерасты выигрывают суды у государства. Девиантологи с научных трибун заявляют об относительности понятия «норма»...

И стала грязно-белой грязь,  
И стала грязно-желтой грязь,  
И стала грязно-синей грязь  
Под кистью маляра.

*А потому что грязь – есть грязь,*

*В какой ты цвет её ни крась.*

Нет, некстати была эта сказка, некстати,

И молчит моя милая чудо-держава...

Только писал Александр Галич свою поэму в другую эпоху  
и о другой державе...



## Глава шестая

### ХРАМОВОСТЬ И СОБОРНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И УКЛАДА

#### Структура «скрытой» педагогической реальности

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А всё дело в том, что учебный процесс происходит не в «безвоздушном» пространстве, а в *некоторых в каждом случае уникальных условиях, которые не могут не влиять* на результаты этого процесса. Процесс происходит в некоем образовательном пространстве.

Всем известно, что в одних школах *принято* «законно» списывать на экзаменах, в других – нет, у одних учителей *принято* опаздывать на уроки, у других – нет. В чём же тут дело? Попробуем разобраться.

Добротным и квалифицированным развитием теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, на наш взгляд, является доминантно-контекстный подход, предложенный протоиереем Алексием Касатиковым<sup>171</sup>. Его суть состоит в том, что автор, опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы разделил на системообразующий (доминанта) и периферийные. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. «Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит и вся полнота информации системы»<sup>172</sup>. Очевидно, что доминантой педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обу-

---

<sup>171</sup> Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14-19, Касатиков А.А. Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. Вып. 5-6 (29-30). Контексты и подтексты образования. С. 62-69.

<sup>172</sup> Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основа организации учебного материала в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

славливает иерархию элементов системы. «Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей»<sup>173</sup>. Особую роль в педагогической системе, по мнению отца Алексия Касатикова, играет её *граница*. «Требование наличия границы системы обозначает, фактически обязательность для существования системы *области недопустимого, запретного*. Если объект не имеет области запретного, заповедного, то по определению он не может быть системой»<sup>174</sup>. Таким образом, отец Алексей Касатиков определил, что компонентами любой педагогической системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*. Изобразим их в виде схемы (рис. 4), взяв за основу схему Н.В. Кузьминой, назвав **явными элементами педагогической системы**.

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от скрытых неявных факторов. «**Скрытой реальностью** (hidden curriculum) мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»<sup>175</sup>. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»<sup>176</sup>, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»<sup>177</sup>, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»<sup>178</sup>.

---

<sup>173</sup> Там же.

<sup>174</sup> Там же.

<sup>175</sup> Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.С. 32.

<sup>176</sup> Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

<sup>177</sup> Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

<sup>178</sup> Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

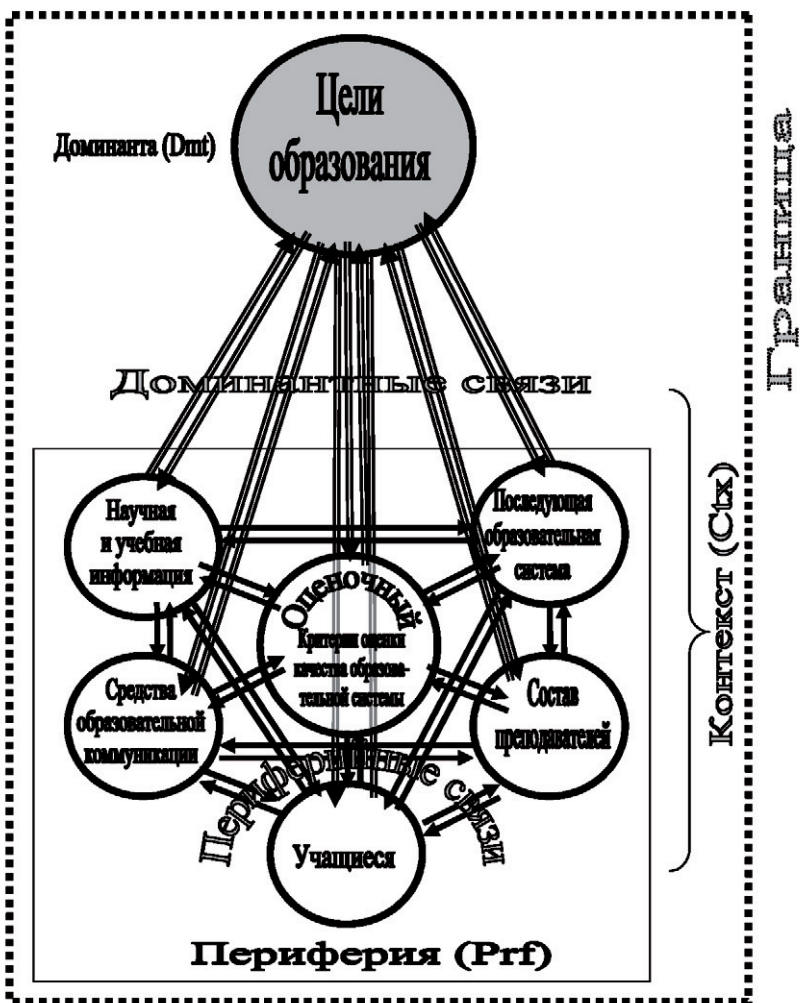


Рис. 4

Уточнённая схема педагогической системы Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода протоиерея Алексея Касатикова

Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»<sup>179</sup>. То, что описывает И.Д. Фрумин, никоим образом не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых прописала Н.В. Кузьмина. Мы помним, что согласно её теории<sup>180</sup>, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, ни инструментарий педагога но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутая книга о скрытых факторах образования И.Д. Фрумина, по сути, первое в отечественной педагогике исследование этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педагогики чрезвычайно сложно) и детально проанализировать иностранные источники. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс и где находится педагогическая система.

На наш взгляд, это исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что, согласно её теории, «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного)

---

<sup>179</sup> Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

<sup>180</sup> Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.

мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»<sup>181</sup>. «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»<sup>182</sup>. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»<sup>183</sup>. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»<sup>184</sup>. Изобразим это схематически (рис. 5).



Рис. 5

Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

<sup>181</sup> Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

<sup>182</sup> Мухина В.С. Ближнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

<sup>183</sup> Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

<sup>184</sup> Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, – нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <...> мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»<sup>185</sup>. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы или образовательного процесса, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»<sup>186</sup>.

Мы полагаем, что педагогическая реальность (то ли педагогическая система, то ли образовательный процесс) как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они являются тем самым «вместилищем», которое формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную **предметно-пространственную среду** (ППС). Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений (ЛСО)**. А

---

<sup>185</sup> Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-образительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С.3-5.

<sup>186</sup> Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

реальность образно-знаковых систем назовём **знаково-символьной реальностью (ЗСР)**, помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это изображено на рис. 6.

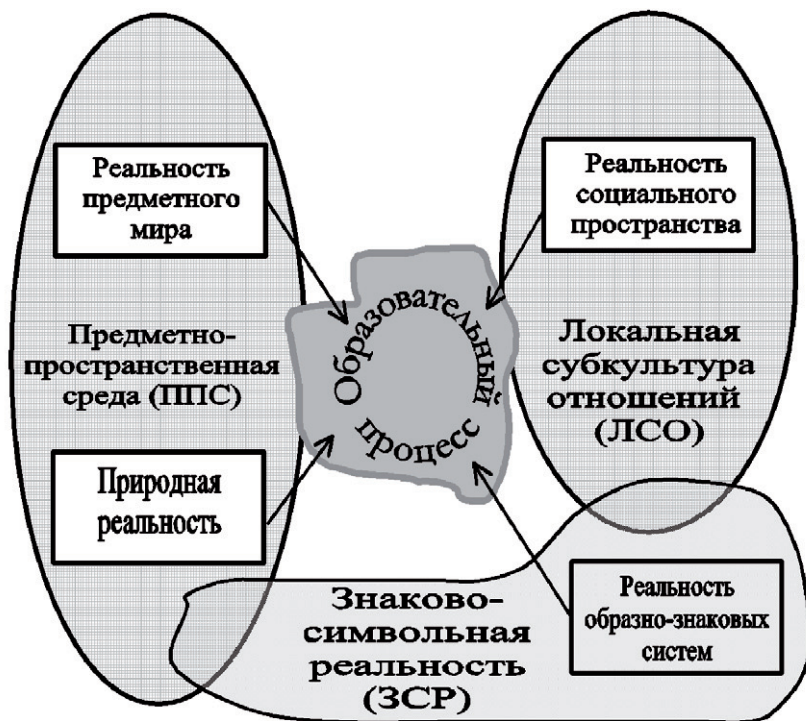


Рис. 6  
Структура «скрытой» педагогической реальности

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

## Храмовость школьной предметно-пространственной среды

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»<sup>187</sup>, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»<sup>188</sup>. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 7

Место человека в предметно-пространственной среде

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»<sup>189</sup>. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь – это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»<sup>190</sup>. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а, заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближе-*

<sup>187</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

<sup>188</sup> Там же. С. 1090.

<sup>189</sup> Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

<sup>190</sup> Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.



ния школы и природы (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживает*, *о=сваивается* и становится частью духовного *о=духо=творенного* пространства. Но *о=своение* происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая по мнению одного из её основателей Э. Холла изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует своё микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях и, наконец, в планировке городов»<sup>191</sup>. Употреблённое нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация – процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность* и *защищённость*»<sup>192</sup> (курсив мой. – А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»<sup>193</sup>. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Альтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой

---

<sup>191</sup> Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

<sup>192</sup> Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

<sup>193</sup> Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

индивидуальный отпечаток на неё, информирует других, где его место начинается и кончается, а также представляет миру свои ценности и убеждения. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»<sup>194</sup>. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»<sup>195</sup>. Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»<sup>196</sup>. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме – то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. Уже упомянутый нами М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»<sup>197</sup>. Он же указывает, что для того,

---

<sup>194</sup> Там же. С. 69.

<sup>195</sup> *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

<sup>196</sup> *Altman I., Chemers M.* Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

<sup>197</sup> *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС) необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

- с точки зрения субъекта разделим ПС на индивидуальную и групповую;
- объекты ПС разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
- по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»<sup>198</sup>.



Рис. 8

Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

<sup>198</sup> Там же. С. 95-96.

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС.

### **Индивидуальная персонализация**

#### **Постоянные:**

мой шкафчик в гардеробе,  
мой ящик (полка) для учебных принадлежностей,  
мой рабочий стол (парта)

#### **Временные:**

моё место в школьном автобусе,  
в актовом зале,  
в школьной лаборатории,  
в столовой

#### **Постоянные:**

моя школьная форма,  
мои учебные принадлежности,  
мой портфель,  
мои рабочие инструменты

#### **Временные:**

книга в библиотеке,  
спортивные снаряды в спортзале,  
приборы в школьной лаборатории

#### **Персонализированные места**

#### **Постоянные:**

наша аудитория,  
наш пришкольный участок,  
наша клумба,  
наша школа

#### **Временные:**

наш зал (спортивный,  
танцевальный, актовый),  
наша столовая,  
школьная лаборатория,  
«зелёный» класс в школьном дворе

#### **Персонализированные объекты**

#### **Постоянные:**

классные (отрядные) реликвии,  
классный (отрядный) уголок,  
классные (отрядные)  
принадлежности для дежурства,  
наш живой (зелёный) уголок

#### **Временные:**

оформленный нашим  
классом стенд,  
наш школьный автобус

### **Групповая персонализация**

Рис. 9  
Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр-периферия» (ядро персонализации – менее значимые сферы и объекты), вторая – ось социальной включённости. Схематически это выглядит так<sup>199</sup>.



Рис. 10

Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Повторим экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку наше исследование проводилось в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.

<sup>199</sup> Там же. С. 97.



Рис. 11

Структура персонализированных мест школьника,  
проживающего в селе

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие<sup>200</sup>: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространённая причина первого нарушения – так называемая кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямо зависит от уровня чёткости и отлаженности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит» в течение дня, недели по школе, тем более чужим он чувствует себя в ней. Это, в свою очередь, приводит к чувству *временности* пребывания в школе и напрямую влияет на количество немотивированных пропусков занятий. Фактор, снижающий это состояние временности и отчуждённости, – переход школы в режим концентрированного обу-

<sup>200</sup> Там же. С. 105.

чения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и является компромиссным балансовым вариантом между тотальной кабинетной системой, делающей ученика «бомжем», и отсутствием кабинетной системы, заставляющим учителя «бегать» по школе. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Порождённое кабинетной системой нарушение закономерностей проксемики чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Его главным элементом в школе должно являться *персональное рабочее место учащегося*. Но персональный у него, увы, только портфель и его содержимое. Всё остальное в школе, чаще всего, «общее», «всехнее», а, стало быть, «ничейное».

С точки зрения возможности иметь персональное пространство, предметно-пространственная среда детского сада значительно более благоприятна, нежели среда школы. Так, в детском саду у каждого ребёнка обязательно есть свой шкафчик, своя кроватка, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти предметы обозначены картинками либо просто на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы малыша в детском саду было спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, как правило, или не полон, или его нет вовсе. Главное то, что ученик в школе и студент в вузе, как правило, не имеют главного компонента персонального пространства – «своего» рабочего места. Это одна из причин неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчуждённости от школы. Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»<sup>201</sup>.

---

<sup>201</sup> Там же. С. 88.

Второе нарушение закономерностей проксемики – наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории, на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хоть и «наследили». Таковыми могут считаться не только умывальники, туалеты, коридоры, но и, зачастую, учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», временно вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала. Опыт свидетельствует, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что это эта территория станет их постоянным местом встреч и единений. И тогда сами собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности персональности – наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений – близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в данном случае равенство возраста учащихся) – источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, в результате нашего исследования мы убедились, что в тех школах, где территориально сконцентрированы дети одного возраста, высок уровень отчуждения. Оторванность от главных событий школы отражается на учащихся младших классов, особенно в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже. Они продолжают оставаться «маленькими», а резкий переход в здание или на этаж для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и трудностями адаптации. Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она гораздо менее управляема, в ней преобладает формальный отчуждающий стиль межличностных отношений. Особенно это заметно в огромных школах, где несколько параллельных классов занимают



одно крыло или один этаж здания. И наоборот, если в соседних учебных комнатах находятся разные по возрасту классы, это способствует созданию в школе атмосферы заботы, взаимопомощи и уважения. Это легко наблюдать в маленьких одноклассных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой<sup>202</sup> (Ярославль) и М.М. Батербиева<sup>203</sup> (Усть-Илимск).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности.* Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»<sup>204</sup>, так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния

---

<sup>202</sup> Байбородова Л.В. Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // Воспитание в сельской школе. Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14-22 и др. её публикации.

<sup>203</sup> Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.

<sup>204</sup> Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»<sup>205</sup>.

### **Соборность школьного уклада**

Переходя от предметно-пространственной среды школы к вопросу локальной субкультуры отношений, можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую – их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других тихо ненавидят; в одной школе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой – нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому – нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Не давая определения понятия «уклад», а отождествляя его с тем, что И.Д. Фрумин вслед за западными исследователями называет *hidden curriculum*, А.Н. Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»<sup>206</sup>. Во многих публикациях Александра Наумовича этот перечень повторяется, поэтому будем считать его устоявшимся. Он таков:

---

<sup>205</sup> Там же. С.299-300.

<sup>206</sup> *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

«– различного рода дифференциация школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет – классы коррекции и спецклассы для одарённых детей;

– структура реальной власти в школе (тоталитарная или иерархическая, демократическая или либеральная);

– язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю и объёму лексики);

– сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;

– умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»<sup>207</sup>.

Не будем обсуждать рядоположность данных компонентов, тем более что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что все они (за исключением последнего) относятся к той части, которую можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Ни о предметно-пространственной среде, ни о знаковой реальности в этом перечне речь не идёт. Таким образом, мы полагаем, что **укладом школы или школьным укладом разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»<sup>208</sup>, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»<sup>209</sup>. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично назвали «вместилищем» для

<sup>207</sup> Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

<sup>208</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

<sup>209</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»<sup>210</sup>), очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. Тем более что и сам автор указывает на то, что «некоторые из них вполне сочетаются между собой, другие противостоят и противоречат сущности каждого»<sup>211</sup>. Более того, ни в одной из работ А.Н. Тубельского ни один из укладов, кроме демократического, не описан. А поскольку это так, то мы полагаем, что вправе попытаться сделать такую классификацию самостоятельно. Вернёмся к описанным в начале главы трём основным стратегиям образования: советской (материалистической), гуманистической и христианской. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»<sup>212</sup>.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых – *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических

---

<sup>210</sup> Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

<sup>211</sup> Там же.

<sup>212</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна – когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая – когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»<sup>213</sup>. Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи зовут по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»<sup>214</sup>, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»<sup>215</sup>. На наш взгляд, данный путь – это простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух классных руководителей, которые спорят о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жёстко контролироваться, другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, что третий учитель

---

<sup>213</sup> Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

<sup>214</sup> Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

<sup>215</sup> Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Семёиной. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сестры!» Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй – «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий – «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

Из набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляют представители (учёные и педагоги) трёх мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые – «демократический», третьи – «соборный». Таким образом, попытаемся сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

**Коллективистский школьный уклад** описать легко, так как наиболее полно он отражён в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, подзабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.
2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе,
3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места,

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.

11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах.

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»<sup>216</sup>.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль текста сразу становится очевиден. В нём нет ни слова о правах, нет ни слова о поощрениях, и тем более о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года<sup>217</sup>. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящён взысканиям и так же ни слова о поощрениях. Складывается впечатление, что читаешь армейский устав.

*Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада – первенство «мы» над «я».* Н.А. Бердяев весьма точно описал и проанализировал коллективизм. «Человек принадлежит к разным социальным группировкам – семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательного экстерииоризации совести и перенесение её на органы коллектива. С этим связано принципиальное различие между соборностью и коллективизмом. <...> Прельщение и рабство кол-

---

<sup>216</sup> Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.

<sup>217</sup> Там же. С. 108-119.



лективизма есть не что иное, как перенесение духовной общности, коммюнитарности, универсальности с субъекта на объект, объективация или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Коллективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»<sup>218</sup>.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент – это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»<sup>219</sup>. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой – таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях (в «Правилах для учащихся» о наказаниях написана одна строка), это вполне может быть сознательная дисциплина. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам*. При этом коллективистский уклад с некоторой натяжкой, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью

---

<sup>218</sup> Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.

<sup>219</sup> Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

солидарны: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»<sup>220</sup>.

**Демократический школьный уклад** наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения». Для анализа воспользуемся этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»<sup>221</sup>. В основе демократического толерантного уклада такая норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»<sup>222</sup>. Другими словами, в *основе демократического уклада – первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»<sup>223</sup>. Граждане в данном случае – все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который по мнению сторонников такой организации уклада не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. – А.О.) мирного сосуществования людей на плане-

---

<sup>220</sup> Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

<sup>221</sup> Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

<sup>222</sup> Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

<sup>223</sup> Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

те»<sup>224</sup>. Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив наш. – А.О.), возникающие между разными людьми»<sup>225</sup>. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»<sup>226</sup> выделена прописными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»<sup>227</sup>. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, являясь полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами (рис. 12).

Сторонники обоих школьных укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? Возможны ли уклады, базирующиеся не на внешней регуляции отношений, а на внутренней? Возможны ли, пользуясь терминологией С.Л. Франка, органические уклады, а не механические? Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обрисованные крайности.

---

<sup>224</sup> Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семёной. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

<sup>225</sup> Там же.

<sup>226</sup> Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

<sup>227</sup> Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

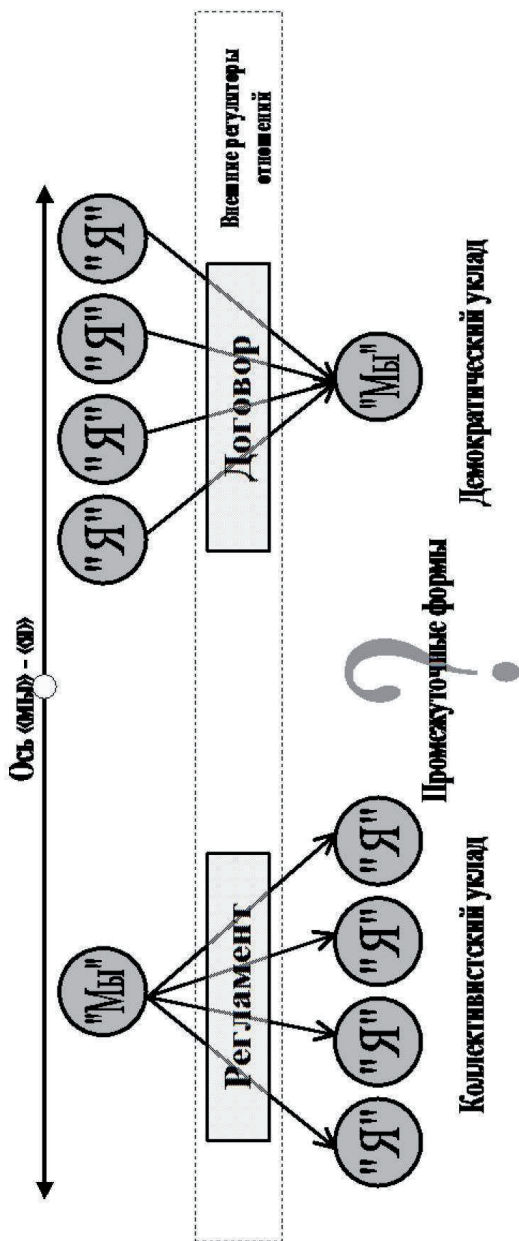


Рис. 12

Крайние типы школьных укладов

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию или должности) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Такой тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример – колонии, руководимые А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада – формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и это требует отношений толерантности. В одной из частных школ пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: учитель терпит потребительское отношение учеников (учитель как официант, которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а ученики и родители терпят выдвигаемые школой и учителями требования (которые в таком случае не выходят за пределы учёбы) из-за необходимости получить документ об образовании.

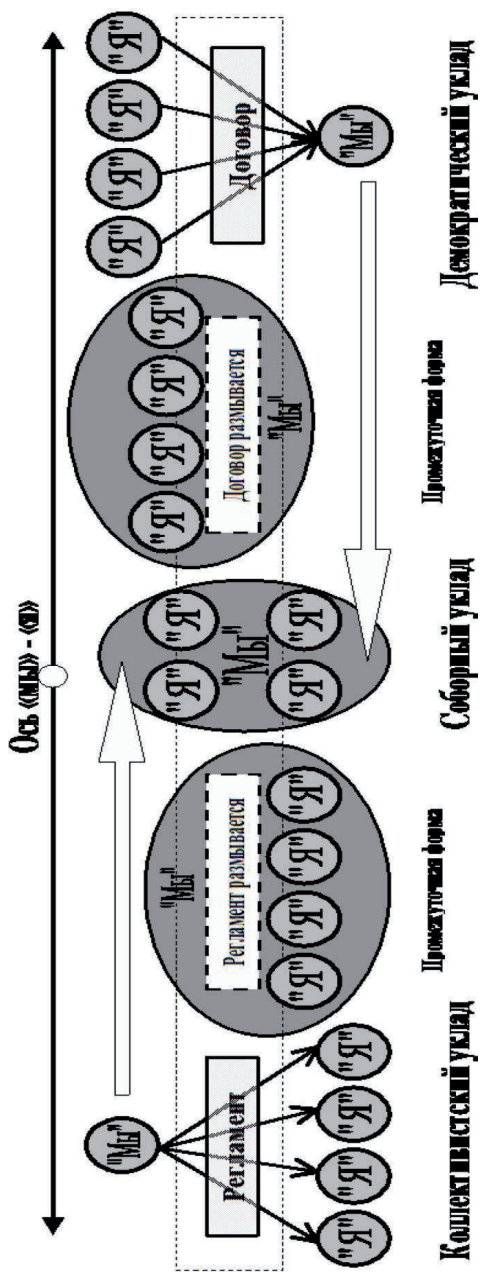


Рис. 13

Полный спектр школьных укладов

В таком случае все отношения регулируются договорами (и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами, происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Примером и могут служить варианты укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таковым, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно из рис. 13, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны.

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором – доверие<sup>228</sup>. Исследование И.Ф. Аметовым<sup>229</sup>, феномена доверия, выполненное под нашим руководством, подтвердило гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха) и уровня доверия/недоверия. В.П. Зинченко утверждал, что чувство доверия/недоверия «способно

---

<sup>228</sup> Первыми серьезными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. 112 с.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.

<sup>229</sup> Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004. 202 с.

порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)<sup>230</sup>. «*Опережающее* (курсив наш. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»<sup>231</sup>. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»<sup>232</sup>. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразиие в частности, единство в главном, и во всем – любовь». Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви. Опишем тип такого школьного уклада, остановившись на нём подробно.

**Соборный школьный уклад.** То, что понятие соборности является одним из фундаментальных понятий православного богословия, удивить никого не может. Но нас необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим изданием<sup>233</sup>. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций<sup>234</sup>. Наша концептуальная статья<sup>235</sup> о педагогическом аспекте соборности была включена в номер журнала, подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть

---

<sup>230</sup> *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89-90.

<sup>231</sup> *Ольбинский И.Б.* «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

<sup>232</sup> *Хоружий С.С.* Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

<sup>233</sup> *Слободчиков В.И.* Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88-89.

<sup>234</sup> *Видгоф В.М.* Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

<sup>235</sup> *Остапенко А.А.* Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.



факт признания этого принципа и той частью педагогической науки, которая весьма далека от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»<sup>236</sup>, а не как изначальный *богословский* (точнее *экклезиологический*) принцип. Но необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*, постепенно перерастая в принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»<sup>237</sup>. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность «как душа Православия» (прот. Сергей Булгаков) может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит выродиться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то «единение в мнениях создает секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, однако, оставаться столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»<sup>238</sup>. Такое бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьева, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особенности, стремясь, стремясь исключить или подавить чужое бытие» или «тогда частные или единичные элементы порознь или вместе хотят стать на место целого, исключают или отрицают его самостоятельное единство, а, <...> всё это: и исключительное самоутверждение (эгоизм), и анархический партикуляризм, и деспотическое объединение мы должны признать **злом**»<sup>239</sup>. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма

---

<sup>236</sup> *Слободчиков В.И.* Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88.

<sup>237</sup> *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

<sup>238</sup> *Булгаков С.Н.* Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

<sup>239</sup> *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

или сектантства необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формул-определений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»<sup>240</sup>. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода, конечно же, несовместима с единством. По А.С. Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви». Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь» *отсекает* или когда *соединяет*, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *отсечение* есть разрыв связи, нарушение единства. *Отсечение* во имя мнимой *свободы* есть процесс загона отсекающего в угол необходимости *отводить* взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого *отгородился* скорлупой якобы свободы.

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и принимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. «Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, – и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием»<sup>241</sup>. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных). Чем у человека больше количество лучей отношений

---

<sup>240</sup> Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

<sup>241</sup> Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. С.892.

заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеку – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»<sup>242</sup>. Солнечный человек – человек производящий, дающий. «Дайте, и дастся Вам» (Лк. 6, 38). «Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся.» (Мф. 5, 42)

Свободный человек – это человек, включенный в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека от (курсив наш. – А.О.) установленных веками традиций и обычаев национальной жизни не были бы поняты нашими предками, смотревшими на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие»<sup>243</sup>.

Школьник находится в роли потребителя, в условиях отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим «Не подсказывай!», нежели «Помоги, подскажи!» Ученики поставлены системой в рамки мнимого равенства («А чем ты лучше других?»), якобы обусловленного равенством возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает, значит я слабее») и фактически полностью исключает взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие – одну из коренных черт русского народа – нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым

---

<sup>242</sup> Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С.311.

<sup>243</sup> Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20. С.17.

соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, и т.д.) и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя **наладить** отношения **взаимоотдачи**, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. **Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимозабота, взаимоотдача**, отношение доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием, соцветием**, основанное на **сочувствии, совести, солидарности**. Такое единство соратников и есть первый этап на пути к Соборному Единству, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н. Леонтьев, «цветущая сложность». «Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединенная внутренним деспотическим единством»<sup>244</sup>.

Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придает особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя – научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. «При естественной неодинаковости людей – столь же неизбежной, сколько и желательной: было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сам множественность людей не имела бы смысла – прямое равен-

---

<sup>244</sup> Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

ство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможно»<sup>245</sup>.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»<sup>246</sup> – лишь первый организационный слой преобразования.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия – это еще не шаг к соборности, а полшага. Важные полшага, но не решающие. Нынешние школьники гораздо меньше отравлены атеистическим «воспитанием», хоть и погружены в атмосферу всеобщего разгула сатанизма. У них нет отторжения и скепсиса при соприкосновении с Церковью. И сегодня очень важно не упустить этот шанс и сделать вместе с учеником и первую, и вторую половины шага.

Философско-богословское отступление нам понадобилось для того, чтобы показать, что соборный тип школьного уклада не может вписываться в простую логику преобладания «мы» или «я». Такой тип уклада парадоксален, антиномичен. Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция – имманентное свойство соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём эти признаки, одновременно экстраполируя их на школьный уклад.

«1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих

---

<sup>245</sup> Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С.511.

<sup>246</sup> Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

частей»<sup>247</sup>. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого школьного сообщества – носитель этого лица, каждый человек – ответственный носитель духовного капитала школы.

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»<sup>248</sup>. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учёбу, а учителя – не на работу, а и те, и другие – на жизнь.

«3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»»<sup>249</sup>. Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общест-венности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»<sup>250</sup>. Школьное единство – это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

---

<sup>247</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.

<sup>248</sup> Там же. С. 61.

<sup>249</sup> Там же.

<sup>250</sup> Там же. С. 62.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы.

Резонно спросить: да где же такую школу найти? Где в наше время найти полноценного, цельного, не ущербного человека, который был бы здоров и телесно, и душевно, и духовно? Ответ на этот вопрос кроется в том пути, по которому идёт школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольствовании тем малым, которое она имеет. Невольно напрашивается сравнение о журавле в небе и синице в руке.

На наш взгляд, есть рискованный путь к полноценности, к внутренней полноте, путь, полный ошибок, неожиданностей, но дающий ничтожную возможность прорыва, а есть надёжный безрисковый путь внешнего регулирования школьного механизма. Первый – рискованный, но дающий надежду, второй – безрисковый, но безнадеж(д)ный. Вспомним А.С. Макаренко, доверившего колонисту Семёну Карабанову деньги и револьвер. Знаменитая сцена истерики Карабанова стала педагогической классикой. Вспомните эти строки. «Он схватил себя за горло, как будто его что-то душило, потом рванул воротник и зашатался.

– Вы надо мною издеваетесь! Не может быть, чтобы вы мне так доверяли. Не может быть! Чуете? Не может быть! Вы нарочно рискуете, я знаю, нарочно...

Он задохнулся и сел на стул»<sup>251</sup>.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого Антона

---

<sup>251</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003. – С. 189.

Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»<sup>252</sup>. Пути регламентации и договора – безрисковые пути. Если бы Макаренко шёл одним из них или даже «доверял, но проверял», то Карабанов наверняка бы сбежал. Глубоким, на наш взгляд, является исследование православных корней педагогики Макаренко, предпринятое Ричардом и Натальей Соколовыми<sup>253</sup>.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, – и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»<sup>254</sup>. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»<sup>255</sup>.

### **Знаково-символьная реальность школы**

Говоря о **знаково-символьной реальности**, предположим, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» - предметно-пространственной среды (ППС) и układu как локальной субкультуры отношений (ЛСО), но части уже

---

<sup>252</sup> *Васильев-Макаренко А.С.* Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. № 4.

<sup>253</sup> *Соколов Р.В., Соколова Н.В.* А.С.Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта (к 70-летию со дня кончины А.С.Макаренко). М.: Центр внешкольной работы им. А.С.Макаренко, НИИ школьных технологий, 2009. 68 с.

<sup>254</sup> *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

<sup>255</sup> *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.



персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак †, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»<sup>256</sup>. *Знаково-символьная* реальность – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а, с другой – это *тетория* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть *мёртвой* (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Сначала разведём понятия «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»<sup>257</sup>. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы (рис. 14).

---

<sup>256</sup> Бердяев Н.А. *Философия свободного духа*. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

<sup>257</sup> Бондырева С.К., Колесов Д.В. *Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества*. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.

Та часть ППС, которая «отошла» в ЗСР, составляет живую культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении.

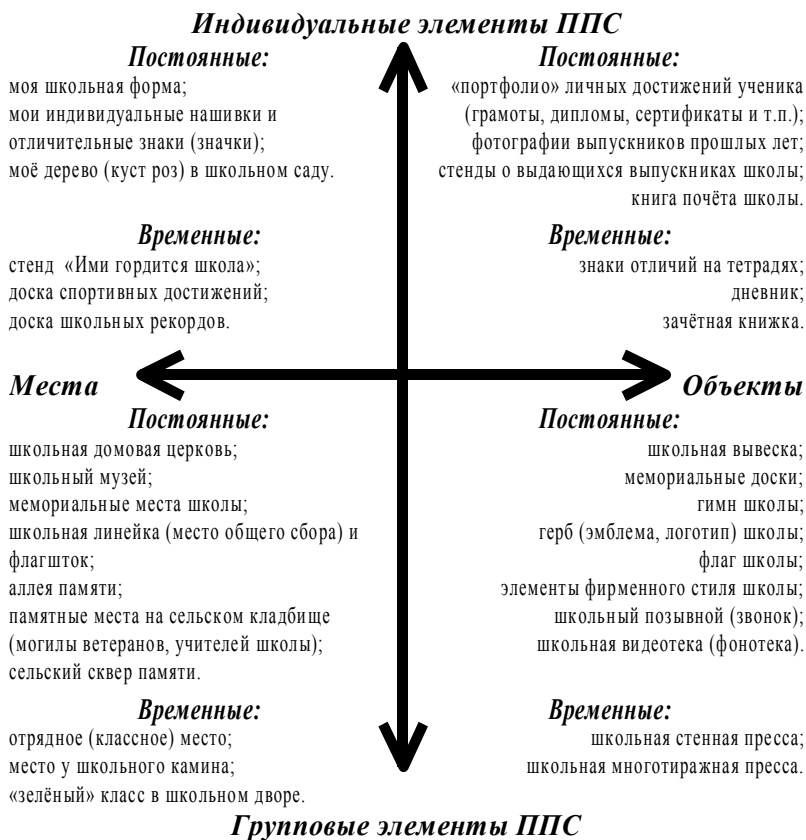


Рис. 14

Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основание дальнейших рассуждений упомянутое исследование традиции С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, экстраполировав его на школьную реальность.

По мнению указанных авторов, «традиция – это преемственность/связь во времени, несущая в себе некое значимое для множества индивидов содержание»<sup>258</sup>, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»<sup>259</sup> (в нашем случае, школы). Содержание традиции (в т.ч. и традиции школы), по их мнению, составляет ряд факторов, образующих понятийный круг. *«Понятийный круг – совокупность из нескольких взаимодополняющих понятий, фиксирующих наиболее существенные черты своего объекта, каждое из которых частично выводится из другого понятия этой совокупности, а частично его повторяет, но не в главном, т.е. сохраняет свой «суверенитет».* Понятием «круг» преодолевается и «грех» неполноты, и грех тавтологичности понятийной характеристики объектов»<sup>260</sup>. Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит следующим образом: *обычай – ритуал – обряд.* Не вдаваясь в детали рассуждений С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику<sup>261</sup> этого понятийного круга.

---

<sup>258</sup> Там же. С. 13.

<sup>259</sup> Там же. С. 20.

<sup>260</sup> Там же. С. 39.

<sup>261</sup> Там же. С. 88-89.

Таблица 9

## Понятийный круг живой традиции школы

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	<i>Способ действий</i>	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определенное	<i>Последовательность элементарных действий</i>	Составной элемент ряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	<i>Последовательность ритуализированных действий</i>	Фиксация жизненного этапа; придание особой значимости событию	Идеологический	Сферы сознания

Рассмотрим каждый модус отдельно применительно к традиции школы, снабдив его педагогическими примерами.

**Обычай.** Этот фактор рассматривается в рамках понятийного круга *потребность – привычка – манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться только как привычка»<sup>262</sup>, а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»<sup>263</sup>. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А.Зязюном. Ректор успешно приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде, он беспощадно отчислял из вуза за курение и выпивку, ибо был убеж-

<sup>262</sup> Там же. С. 40.

<sup>263</sup> Там же. С. 42.

дён в несовместимости дурных привычек с учительской профессией. Он нещадно боролся с дурными привычками и неутомимо прививал полезные. *«Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя – моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистенью зубов перед сном и после сна»*<sup>264</sup>. Полезные привычки у человека не возникают сами по себе, к ним приучают плавно, целенаправленно и ежедневно. И делать это значительно легче, если вводить школьника в сложившийся обычай как совместную привычку. Тогда это становится нормой и ежедневной потребностью. Полезная привычка ежедневного чтения у ребёнка вырабатывается в среде (например, в семье), где чтение стало обычным, обыденным делом.

Другой фактор возникновения обычая – манера. «Манера – это свойственный индивиду способ поведения в какой-либо ситуации или черта внешности, имеющая произвольный характер. Именно многократность воспроизведения превращает индивидуальную привычку или манеру в обычай»<sup>265</sup>. Есть едва уловимая разница между понятиями «манера» и «привычка». «Манера – внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка – к его поведению в той или иной жизненной ситуации»<sup>266</sup>. Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим приёмом формирования традиции через обычай – объявить модным то, что педагогически целесообразно. СМИ формируют модный образ поведения и внешности, переполненный нечеловеческими и антисоциальными признаками. Психологи И.Я. Медведева и Т.И. Шишова этот процесс метко назвали «порчей Образа». В сегодняшней ситуации, когда «порча Образа» стала нормой для

---

<sup>264</sup> Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106-107.

<sup>265</sup> Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

<sup>266</sup> Там же.

большинства, учитывая радикальность поведения подростков и молодёжи и желание быть не таким как все, их достаточно легко «спровоцировать» на то, что быть не такими как в телевизоре, быть приличными и аккуратными людьми модно. Сейчас мы уже не удивляемся, когда видим группы аккуратно одетых, подчёркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» Н. Островского или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. Сегодня для молодёжи можно и нужно воссоздание в себе Образа сделать предметом моды и манер. А там и понимание придёт.

**Ритуал.** «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам её упорядочивания в условиях общества»<sup>267</sup>. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»<sup>268</sup>. Вспомним роль пионерской символики: «Она раскрывает детям задачи пионерской организации, воздействует на формирование моральных качеств, мобилизует их готовность на исполнение любых поручений, на отличное выполнение их учебных и общественных обязанностей»<sup>269</sup>. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал – это фактор сплочения сообщества»<sup>270</sup>.

Важнейшими ритуалами, сопровождающими человека всю жизнь, являются инициации или так называемые метки взросления, предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами – хронологическим (паспортным) и социальным, инициации означают симво-

---

<sup>267</sup> Там же. С. 63.

<sup>268</sup> Там же. С. 61.

<sup>269</sup> *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

<sup>270</sup> *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

лический переход из одного возраста в другой. Тем более что в большинстве обществ до введения паспортизации или других форм фиксирования даты рождения, большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в специальной статье<sup>271</sup>.

**Обряд.** «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*»<sup>272</sup>, основная функция которого – «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»<sup>273</sup>. Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действие – обряд – церемония*. Все компоненты этого понятийного круга присутствуют в той или иной мере в реальности школьной жизни.

В приведённой указанными авторами схеме<sup>274</sup> смысловым вектором является зрелищность.



Рис. 15

Соотношение понятий символьно-знаковой реальности

<sup>271</sup> Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпаков А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148-154. То же: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš [Сербия]: SVEN, 2004. S. 7-12.

<sup>272</sup> Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

<sup>273</sup> Там же. С. 84.

<sup>274</sup> Там же. С. 92.

В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки) и действия как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действия можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лица, посвящение в старшеклассники и т.п.), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

Особый инструмент создания школьного уклада – школьные операции (вспомним пионерские операции «Никто не забыт», «Живи, книга», «Очистим родники»). В них всегда заранее определён результат, они могут иметь различный масштаб и размах. Но они не должны быть частыми, иначе они теряют качество события (уникальности) и обретают качество мероприятия (обыденности).

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать скрытым (неявным) содержанием образования. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя включает как элементов ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру*



школы, а с другой стороны, – её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор – условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

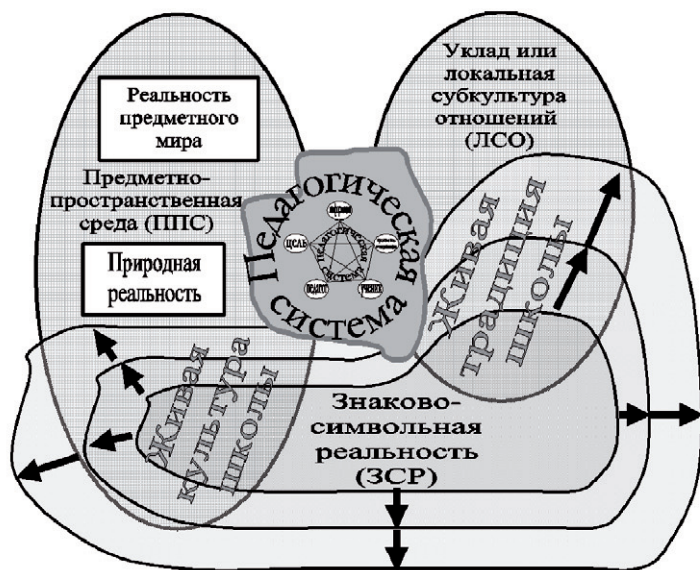


Рис. 16

Структура «скрытой» (неявной) педагогической реальности

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образованию** ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа Божия.

## Эссе седьмое

### Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!<sup>275</sup>

Приказ господина ПэЖэ – всем пацакам надеть намордники... и радоваться!

*Резо Габриадзе, Георгий Данелия «Кин-Дза-Дза»*

Получилось так, что недавно за короткое время я посетил те мной любимые школы, в которых вот уже несколько лет не бывал. Глаз и сердце тут же уловили явные и неявные изменения. Эти изменения огорчают...

Перемена. Большинство детей «общаются»... с телефонами или по телефону. Одни интенсивно перекачивают очередные примитивные мелодии с одного аппарата на другой. Другие азартно вдавливают кнопки, «улетев» в свежую сетевую телефонную игру. Третьи, пользуясь внутрисетевыми безлимитными льготами, обсуждают с кем-то очередной выпуск «Дома-2». Четвёртые с трудом дождались перемены, чтобы влезть в «аську». Помнится, как мы полтора десятка лет назад огорчались из-за того, что дети стали разговаривать междометиями, а теперь и междометия исчезли. Нормальное неспешное общение детей уходит из школы...

Звонок. Опустевшие коридоры открывают «пейзаж» стен, увешанных обязательной наглядностью типа «наши достижения», сделанной, конечно же, руками взрослых. Львиную долю наглядности составляют плакаты по профилактике пороков – «Антиспид», «Антинарко», «Антитеррор». Ощущение, что все вокруг потенциальные наркоманы и террористы...

Учительская. Учителя, имеющие «окна», разговаривают между собой аббревиатурами, понять которые непосвящённому невозможно...

Да что говорить о чужих школах. После некоторого перерыва провёл у себя в лицее очередной вечер песенной поэзии и с грустью понял: умеющих слушать и слышать стало меньше...

\*\*\*

---

<sup>275</sup> Публикуется по: *Остапенко А.* Из школы уходит подлинность... но мы-то остаёмся! // Педагогическая техника. 2009. № 6. С. 4-6.

Из школы уходит подлинность: подлинность событий, подлинность отношений, подлинность чувств, подлинность школьного дома. Уходит повсеместно и очень быстро. Вымывается как скрепляющий всё раствор. И всё рассыпается, хаотизируется. В науке этот процесс носит название «энтропия», итог которого хорошо известен — «тепловая смерть».

Не секрет, что разложение системы зачастую происходит по причине утраты системой возможности сопротивляться внешним воздействиям (усталость, рост внешней агрессии и т.д.) А что извне? А извне десятки телеканалов, на которых зубоскалы и растлители разрушают эти остатки подлинности. Извне бесконечные FM-радиоканалы, у которых «всё будет хорошо», даже если вокруг всё плохо (даже в дни траура они почти не меняют стиль). Извне газетные ларьки, напоминающие окна публичных домов, выставившие напоказ лукаво запечатанные в плёнку обложки порнографических журналов (сравните тираж «Нового мира» и «Спид-инфо»). Извне идёт круглосуточный пошлый карнавал с вывороченными наружу низменными инстинктами человека. Похоже, что Сергей Кургинян прав, говоря, что теория карнавальности и смеховой культуры М.М. Бахтина стала ежедневной реальностью. Подлинность умирает, карнавальность торжествует. Настоящность Истории ещё больше сменяется понарошечностью Игры. Подлинность скукоживается и уходит в катакомбы.

...Эти строки я пишу сразу после Дня Учителя, понимая, что они попадут в околовоегодние и близрождественские номера журнала. Нарочно пролистал программы всех телеканалов – ни одной передачи, посвящённой Дню Учителя, в них не оказалось. Одни петросяны, задорновы и галустьяны вперемешку с магией, экстрасенсами и ужасами. Да что искать! Это же не День милиции или налоговой инспекции! Хотя и милицию развлекают те же «Аншлаги»... Видимо, «господин ПэЖэ велел радоваться».

## Глава седьмая

### ПРИЧАСТНОСТЬ К ВЕЧНОСТИ И РИТМИЧНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

#### Антиномия врёменного и вечного

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Чёрное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

*Из подслушанного диалога моих младших дочерей, когда они были дошкольницами*

Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно-цельности) человека – процесс временной, длительный, длящийся, неодномоментный, немгновенный, неточечный, ибо «человек должен делать своё время», а не время должно становиться его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «*воспитание со-бытиями*» и «*воспитание мероприятий*». Для этого воспользуемся понятием *хронотопа*.

В научный оборот понятие «хронотоп» не без воздействия идей Г. Минковского и А. Эйнштейна ввёл в 1925 году А.А. Ухтомский<sup>276</sup>. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлечённые точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие собы-

---

<sup>276</sup> Опубликовано черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 67-71.

тия с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего»<sup>277</sup>. Широко известным этот термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М.М. Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе – «времяпространство»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введён и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»<sup>278</sup>. С начала 1990-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно – пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый – это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй – феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, т. е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое, настоящее и будущее, т. е. даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нем потенциально содержатся не только дольний, но и горний миры. Конечно, хронотоп – это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»<sup>279</sup>. Позднее В.П. Зинченко, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп – это *живое измерение* пространства и времени, в котором они не-

---

<sup>277</sup> Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267.

<sup>278</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975. С.234.

<sup>279</sup> Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.

раздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени «овременённость пространства», в какой и «опространственность времени»<sup>280</sup>.

Разделяя и пространство и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного пространства термин «персональное», а для субъективного времени – термин «психологическое» или вслед за В.П. Зинченко «живое». И не смотря на то, что в статье 1991 года он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли «пространства внутренний избыток», которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство и историческое время* (курсив мой. – А.О.)?» Следуя идее «функциональных органов» А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и определяет у В.П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И. Несмелова и «субъективной реальности» В.И. Слободчикова. Идея хронотопа соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем — процессы биографического роста»<sup>281</sup>.

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановлённое время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие чёткой наглядности у хроно-

---

<sup>280</sup> Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

<sup>281</sup> Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 477.

топа связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»<sup>282</sup>.

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования<sup>283</sup> понятия «хронотоп». Приведём эту схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

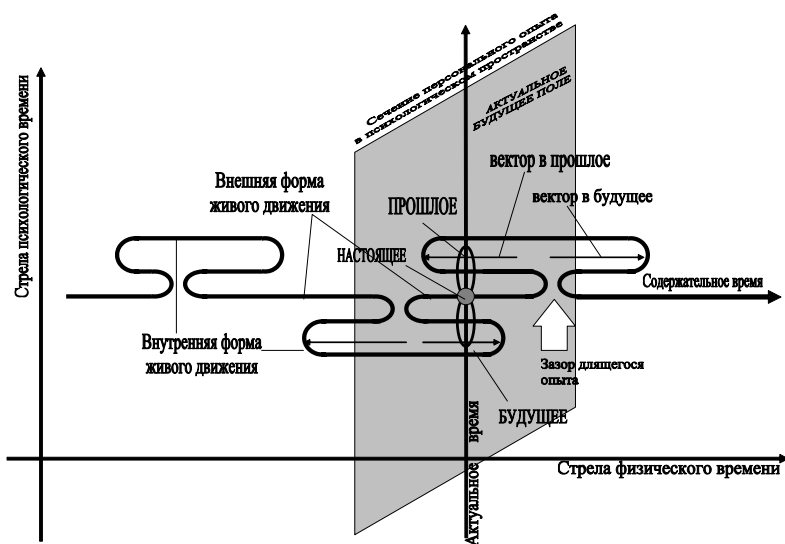


Рис. 17

Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения  
(по В.П. Зинченко)

«Формирование активного хронотопа – это одновременно и формирование образа ситуации и программы как оснований свободного действия и необходимое условие вневременных состояний сознания, которые М.М. Бахтин характеризовал как вневременное зияние, образующееся между двумя моментами реального времени. Хронотоп формируется в зазоре длящегося

<sup>282</sup> Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

<sup>283</sup> Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.

опыта. <...> В некоторый условный момент развёртывания действия в нём присутствуют объективное время и субъективное пространство; в следующий момент происходит смена и образуется новое единство: субъективное время и объективное пространство. Действие может сохранять приспособительный смысл и осуществляться как таковое лишь при условии чередования объективности-субъективности пространства-времени.

На психологическом языке это означает, что в различные моменты развёртывания действия образ ситуации трансформируется в образ и программу действия, а последние – в само действие, затем осуществлённое действие трансформируется в новый образ ситуации и т. д. В образе ситуации мы имеем дело с преобладанием субъективного пространства и объективного времени, в осуществлении действия – напротив – с преобладанием субъективного времени и объективного пространства»<sup>284</sup>.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если он субъективно их не объединяет в себе, то становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня** (*настоящее*) накопленный **опыт** (*прошедшее*), идёт к поставленной **цели** (*будущее*). Проиллюстрируем эту мысль, вычленив и «увеличив» центральную часть схемы хронотопа В.П. Зинченко (рис. 18).

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными единицами вечности. Событие – *явление настоящее* (а не «понарошечное») и *явление настоящего*. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанизацию психологического времени – дление, включающее прошлое, настоящее и будущее»<sup>285</sup>. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего.

---

<sup>284</sup> Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

<sup>285</sup> Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89–90.



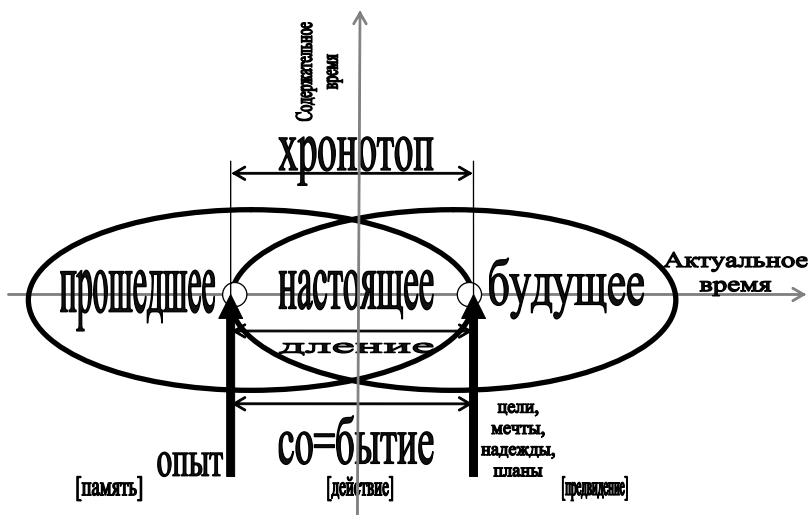


Рис. 18

Модель сочетания «цветов» времени (времен) в хронотопе

Хронотоп **наполнен**, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой – *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»<sup>286</sup>. В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (а не реальности), которые невозможно «потрогать», а во-вторых, что они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но, очевидно, что это не так. Так, например, из двух пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет своё решение вступить в брак *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая – беременностью невесты, которая уже случилась *вчера (в прошлом)*. Поскольку обе пары *реально* (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* несколько не

<sup>286</sup> Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.

отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Всё дело в том, что обе приведённые в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем не в меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события – это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М. Бахтину, время — это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, понимается, не по хронологии, а по значимости»<sup>287</sup>. Сравним это положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуются тремя пространственными и двумя временными размерностями – энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»<sup>288</sup>. Под негэнтропийной составляющей времени И.А. Аршавский понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитываемому осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него

---

<sup>287</sup> Там же. С. 32.

<sup>288</sup> Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.

жизнь не наполнена событийностью, а, стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие, либо превращает его в моторные персеверации»<sup>289</sup>. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»<sup>290</sup>. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бессмысленными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается (рис. 19).

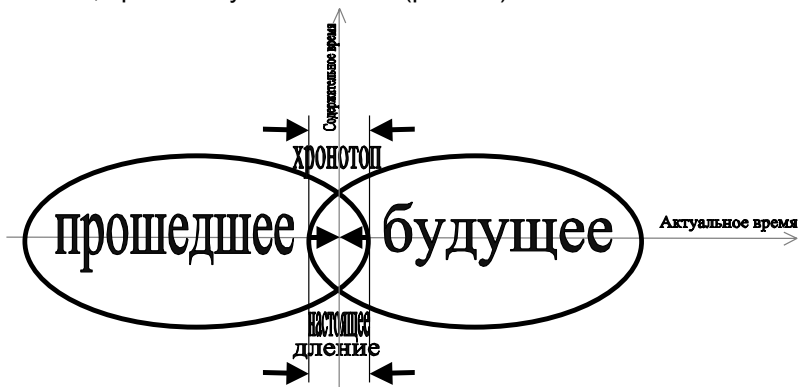


Рис. 19

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущем», то исчезает ось содержательного времени, т.е. исчезает, выражаясь словами И.А. Аршавского, негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее

<sup>289</sup> Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.

<sup>290</sup> Там же. С. 41.

становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки (рис. 20).



Рис. 20

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты вечности* сохраняется лишь *энтропийная компонента временности*, и уже не человек является хозяином времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности — скукой и суетой. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука – тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томлень бездействия»<sup>291</sup>; «суета – суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»<sup>292</sup>. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета – бесцельная деятельность, а скука – это бесцельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. По определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а,

<sup>291</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

<sup>292</sup> Там же. С. 624.

следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настоящести. Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми — это, видимо, знак бесцельности и безнадеж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь – игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра – ведущий вид деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора, ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра – явление, выходящим за пределы хронотопа ребёнка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация возникает в случае, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсидивают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом, на наш взгляд, и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, а, значит, порождают опыт и мудрость) и **воспитанием мероприятиями** (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечно-сти*, **мероприятие** всегда *временно*.

### **Ритмика и метрика образовательного процесса**

Обращали ли вы внимание на то, чем заканчивается каждая (кроме последней) серия мыльного долгоиграющего сериала? А с чего начинается следующая? Правильно, с самого интересного! А для чего? А для заманухи! А пробовали ли вы на этот факт посмотреть учительским взглядом? Нет?! Напрасно!

Представьте себе, перед самым звонком на перемену учительница химии, хитро так улыбаясь, держа в руках два флакона с химикатами, говорит:

– Сейчас мы вот в эту оранжевую жидкость добавим зелёный раствор из другого флакона и оно ка-а-а-к... взо-о-ор... А вот взорвётся или не взорвётся, мы это увидим завтра. Урок окончен...

Что будет завтра? А завтра не будет ни одного опоздавшего и ни одной минуты не уйдёт на то, что в учебниках дидактики испокон веков называется «организационный момент». Но обо всём по порядку...

### **«Шарики и горки» образовательного процесса**

Так же как и любой сериал, учебный процесс есть процесс *периодический*. Есть периодическая повторяемость и в малом, и в большом. Повторяются уроки, учебные дни, учебные недели, учебные триместры (четверти), семестры (полугодия), учебные годы... **Учебным периодом** ( $T_{уч}$ ) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определенные

цели»<sup>293</sup>. Началом этого периода можно считать момент постановки образовательной цели, концом – момент получения результата (достижения цели). Причем, момент завершения одного образовательного периода может *совпадать* или *не совпадать* с моментом начала следующего периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным (сплошным)**, а может быть **дискретным**. А куда тут денешься от дискретности: на переменки уходим, каникулы ждём.

Говоря о периодичности учебного процесса, следует говорить о его ритмике и метрике. Проблема ритмики педагогического процесса в педагогике ставилась неоднократно. Обозначим лишь крайние во времени точки постановки этой проблемы. Ещё в середине 1930-х годов протопресвитер Василий Зеньковский писал о том, что «развитие ритма <...> имеет огромное духовное и воспитательное значение»<sup>294</sup> и даже выделил раздел в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»<sup>295</sup>. В 1999 году И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»<sup>296</sup>. Но дальше обозначения проблемы дело, похоже, не шло. Во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

Сформулируем *некоторые результаты* нашего исследования метрики и ритмики образовательного процесса, которое проводилось с 1995 года.

Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система как сложная система *должна подчиняться закономерностям синергетики* как науки о развитии сложных и многофакторных процессов. В сложной системе всегда работает «механизм ритмической смены состояний»<sup>297</sup>. Такая смена предполагает чередование «ста-

---



<sup>293</sup> Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.

<sup>294</sup> Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.

<sup>295</sup> Там же. С. 101.

<sup>296</sup> Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.

<sup>297</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 17.

дий устойчивости и неустойчивости»<sup>298</sup>. Неискущённому в естественных науках читателю напомним, что под *состоянием устойчивости* (устойчивого равновесия) понимается состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё возвращается. Примером может служить «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он всё равно скатывается в ямку. Условно обозначим состояние устойчивого равновесия так:  («шарик в ямке»). Под *состоянием неустойчивого равновесия* мы понимаем состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё не возвращается или  («шарик на горке»). При таком состоянии малейшее воздействие на систему выводит её из равновесия, причём путей выхода из этого состояния множество (в зависимости от того, в какую сторону толкнуть шарик).

**Учебный процесс, будучи периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы («горка-ямка-горка-ямка»).**

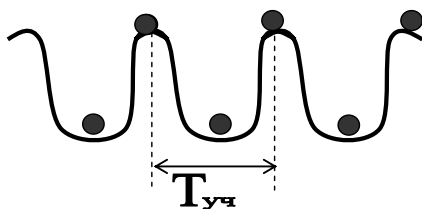


Рис. 21

Схема периодичности образовательного процесса

Возвращаясь к определению образовательного периода ( $T_{уч}$ ) (начало  $T_{уч}$  – постановка цели; конец  $T_{уч}$  – её достижение), сформулируем вопрос: **какие элементы учебного периода соответствуют состоянию устойчивого равновесия, а какие – неустойчивого?** Где цель, а где итог? На горке или в ямке?

<sup>298</sup> Там же.



Ответ не очевиден и требует анализа каких-нибудь нехитрых педагогических ситуаций.


Для того чтобы было понятно, что синергетические закономерности распространяются не только на учебный процесс, представьте себе привычную для классного руководителя неурочную педагогическую ситуацию. Вы готовитесь со своими семиклассниками к КВНу, и вам вместе очень хочется в ближайшую субботу выиграть эту схватку у 7-б класса. Допустим, что педагогически ситуация смоделирована идеально и ваши воспитанники душой восприняли эту цель и не жалея сил трудятся над её достижением. Процесс идёт бурно – одни сочиняют репризы, другие рисуют плакаты, третьи мастерят декорации. Настроение приподнятое и творческое. И вдруг... в класс входит завуч и требует всё временно приостановить и срочно сделать генеральную уборку нескольких кабинетов к очередному внезапному приезду очередного проверяющего. В классе недовольный гул и разочарование, перемежающиеся фразами «А давайте позже!», «Мы же заняты важным делом!», «Нашли время!». Несмотря на то, что на какое-то время процесс подготовки к КВНУ был прерван, все с воодушевлением возвращаются к этому важному, принятому душой делу. И даже мелкий внешний временный раздражитель не смог выбить вас из колеи важного для вас дела. А всё потому, что «шарик был в ямке»

☺, всё потому, что педагогическая система вашего класса была в состоянии устойчивого равновесия и никакая незначительная внешняя сила не способна её из этого состояния выбить. Таким образом, сделаем **первый вывод**: *состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью по достижению понятной и принятой цели.*

Пропустим часть сюжета и перенесёмся в субботний вечер... КВН выигран, сладкий приз съеден и все счастливые разошлись домой...

...Наступил понедельник. И вы не узнаете своих ещё вчера активных, творческих, задорных семиклассников. Они при-

шли никакие!!! Блеск в глазах исчез, искра самоорганизации сменилась блеклостью инертности.

А всё потому, что в момент успешного достижения цели (победа над 7-б) педагогическая система перешла в состояние неустойчивости, «шарик вскарабкался на горку» . А в состоянии неустойчивого равновесия система долго пребывать не может – она расплзается по швам и становится вялой. А вы именно в этом состоянии их отпустили домой и система... зависла в немом детском вопросе «А дальше что?»

**Таким образом, вывод второй:** *состоянию неустойчивости педагогической системы соответствует момент достижения образовательной цели и, соответственно, момент выбора (определения) новой цели.* Очевидно, что моменты неустойчивости должны быть короткими по продолжительности, иначе мы получим ситуацию «витязя на распутье», неспособного поставить новую цель. Момент определения (постановки) новой цели должен следовать (собственно говоря, совпадать) непосредственно за моментом достижения прежней цели. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным**, а состояние педагогической системы в промежутки перерыва можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»). И если это состояние затягивается, мы погружаемся в хроническое безразличие, на котором крайне трудно выстраивать новые цели.

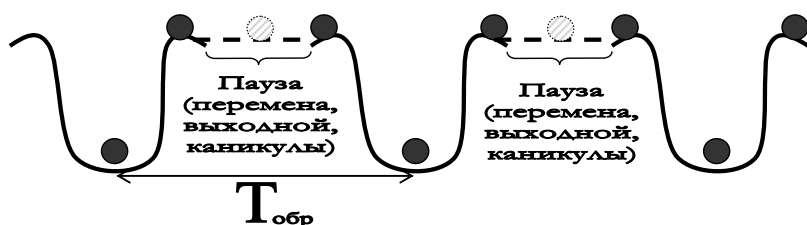


Рис. 22

Схема традиционной дискретности образовательного процесса

В такие моменты разрыв сплошного процесса образования (как совершенствования ума, нрава, воли) происходит по причине снятия напряжения фактом достижения цели. Именно этот факт предполагает наличие важнейшего элемента образовательного процесса – рефлексии (анализа средств достижения цели, анализа эффективности путей достижения цели), которая должна перетекать в выбор цели (варианта дальнейшего пути развития). Именно о выборе идёт речь, ибо состояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития системы.

Именно в этот момент неустойчивости, растерянности внешнее педагогическое влияние (даже самое незначительное) способно стать определяющим в выборе пути развития, который, как правило, не единственен (шарик покатится в том направлении, куда его толкнут).

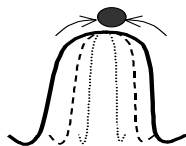


Рис. 23

Схема неустойчивого состояния образовательного процесса

И, наоборот, в состоянии устойчивости, когда образовательный процесс идёт ровно и уверенно к поставленной цели, любые внешние влияния будут тщетными (не перебивай поставленную цель другой!). Таким образом, *внешние педагогические воздействия в разные моменты образовательного периода имеют разный уровень эффективности влияния на педагогическую систему*. Педагог способен эффективно влиять на ученика в момент выбора цели, а не во время, когда ученик увлеченно решает получающуюся задачу. В этом состоит суть **третьего вывода**. Свойство по-разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образова-

тельного процесса, на наш взгляд, внутренне присуще самому образовательному процессу. Развивающаяся педагогическая система имеет внутренне присущее ей свойство легко поддаваться внешнему влиянию в моменты неустойчивости и, соответственно, пути её будущего развития носят вероятностный характер.

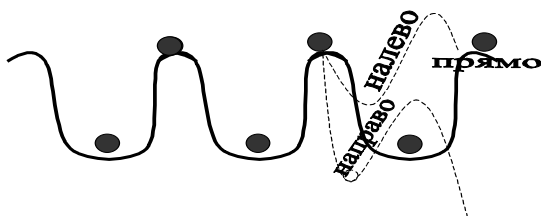


Рис. 24

Схема «бифуркации» путей развития образовательного процесса

Школа – не театр, где можно точь-в-точь повторять один и тот же спектакль для разных зрителей и иметь успех. Школа имеет сотни скрытых факторов, от которых зависит, куда «скачнется шарик» образовательного процесса, ибо «зритель» в этом процессе не пассивен.

Итак, образовательному процессу внутренне присуща *антиномическая пульсация* (чередование фаз устойчивости и неустойчивости), *периодичность которой зависит от глобальности (локальности) выбранных целей.*

### **Чем может помочь дидактике сольфеджио и кривая «взрыва порохового склада»?**

Большинство учёных-естественников с вузовской скамьи хорошо помнят целый ряд функций, описывающих множество естественных природных и социальных процессов. Это и тригонометрические функции, описывающие процессы гармонических колебаний, это и функция нормального распределения. К числу таких «нормальных» и «естественных» функций относится *известная кибернетикам функция «взрыва порохового*

склада», «сгорания костра» или «увядания листа». В науке эта функция описывает кривую жизни листа растения на ветке от почки до осеннего листопада, кривую «жизни» сверхновой звезды от вспышки до угасания, кривую этногенеза (по Л.Н. Гумилёву) от пассионарного толчка до реликтовой фазы. Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна. Она имеет следующий вид.

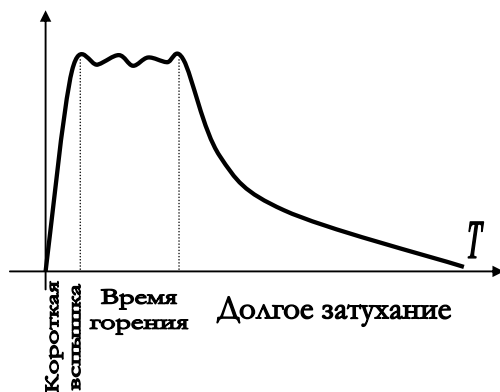


Рис. 25

График функции «взрыва порохового склада»

Короткое время разгорания (поджог пороха, пассионарный толчок у Л.Н. Гумилёва, вспышка сверхновой звезды), некоторое время интенсивного горения (акматическая фаза у Л.Н. Гумилёва) и медленное долгое догорание и затухание – таковы этапы целого ряда процессов. Исследования активности учеников во время урока показывают (и это **четвёртый вывод**), что именно таким графиком описывается интенсивность учебного процесса на уроке: короткий промежуток актуализации и сосредоточения, затем время высокой активности (15-20 минут) и, наконец, медленное затухание активности на фоне накопления усталости. Он описывает один полный образовательный период, в котором есть упорядоченное *чередование сильных и слабых подпериодов (долей)*, который и есть единица образовательного процесса, подобно тому, как стопа – единицей дли-

тельности стиха или такт – единица музыкального метра. Учебный период (или такт) урока, как сказали бы музыканты, состоит из одной сильной доли (♩) и одной или двух слабых долей (♪). Как будто бы некий вальсовый ритм – «ум-ца-ца», «♩ ♪ ♪», где **ум** = ♩ (сильная доля), а **ца** = ♪ (слабая доля). А весь учебный день состоит из нескольких уроков-тактов и составляет ритм учебной мелодии дня: «ум-ца-ца», «ум-ца-ца», «ум-ца-ца» (♩ ♪ ♪ | ♩ ♪ ♪ | ♩ ♪ ♪).

Поскольку образовательный процесс обладает признаками (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния), сходными с признаками музыки, считаем, что «теория музыки может обогатить теорию и практику воспитания»<sup>299</sup>. Поскольку законы музыкальной теории, даны Богом, а не придуманы человеком, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»<sup>300</sup>.

Вспомним, что музыкальный лад состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых ступеней, которые при определённой ладово-интонационной и ритмической организации образуют мелодию. Как правило, *момент звучания устойчивой ступени лада тяготеет к сильной доле музыкального метра, а неустойчивые ступени стремятся к «разрешению» в устойчивые*. Неустойчивые ступени как бы не терпят длительного сдерживания момента «разрешения» в устойчивые.

«Мелодия» образовательного процесса (чередование устойчивых и неустойчивых состояний) протекает в условиях внешних рамок времени этого процесса (расписание звонков, недельный график занятий, график каникул и т.д.), причём эти рамки, как правило, никоим образом не учитывают внутреннюю структуру процесса (учитель подстраивается к режиму звонков, а не наоборот). Иными словами на мелодию процесса накладывается каркас расписания.

<sup>299</sup> Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.

<sup>300</sup> Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

Таким образом, **задача** сводится к выявлению условий **совмещения внешней ритмики образовательного процесса** (режим звонков, выходных, каникул) с **внутренней** (чередование устойчивых и неустойчивых положений – «цель – процесс – результат»). И это **совмещение будет продуктивным в том случае если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса** (и это **пятый вывод**). Например, начало урока (сильная доля) не должна совпадать с неустойчивым моментом постановки цели (что должно было произойти накануне). **Урок, учебный день, учебная четверть (семестр), год должны завершаться не подведением итогов работы** (это должно быть раньше), а **совместной постановкой целей и задач**. Это важно потому, что сразу после начала образовательного периода (сразу после звонка, сразу в понедельник, сразу после каникул) образовательная система находится в «сильной доле», на которую должна попадать активная деятельность, а не подготовка к ней (постановка целей и задач).

Цель должна быть известна до звонка, планёрка должна была быть проведена в пятницу, ученик и учитель, уходя на каникулы, должны знать с чего они начнут первый урок, первый день, первую неделю. *В «паузу» они должны уходить озадаченными*. Именно такая постановка дела **обеспечивает временную непрерывность образования**, ибо тогда и пауза (перемена, выходной, каникулы) неявно «работает» на качество образования.

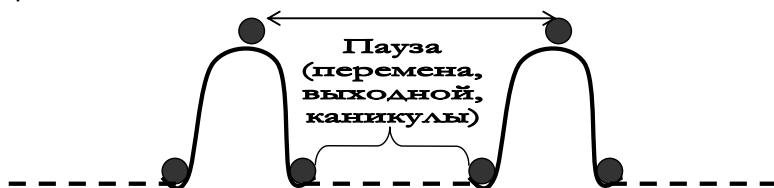


Рис. 26.

Схема эффективной организации дискретности образовательного процесса

Вспомним эффект Курта Левина и Б.В. Зейгарник для незавершённых задач: «Всякая мотивация, направленная на выполнение задач, создаёт у субъекта состояние напряжения, которое сохраняется до завершения задачи. Поэтому если выполнение задачи прерывается до её завершения, система напряжения продолжает сохраняться, обслуживая, таким образом, устойчивость относящихся к задаче мнемонических следов»<sup>301</sup>. Согласование внутренней логики учебного процесса с внешним режимом расписаний полностью согласуется с эффектом незавершённых действий Б.В. Зейгарник и повышает эффективность образовательного процесса в части усвоения знаний не менее, чем в 1,9 раза.



Блюма Вульфовна  
Зейгарник

В случае «ухода в паузу» после постановки цели включаются механизмы подсознания, удерживающие психическую установку незавершённой задачи (исследования установки Д.Н. Узнадзе). Возвращаясь к музыкальной аналогии, считаем уместным заметить, что для обеспечения временной непрерывности, образовательный процесс должен начинаться как бы из такта (как новый старый советско-российский гимн<sup>302</sup>).



Привычную структуру учебного процесса, при которой начало урока совпадает с постановкой цели, следует изменить, как бы «сдвинув» учебный процесс внутри каркаса графика звонков. Урок должен начинаться не с раскочки постановки целей и задач. Сильную долю («ум») урока жалко расходовать на

<sup>301</sup> Фресс П., Плаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973. С. 276.

<sup>302</sup> Александров А.В. Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000)



непродуктивную организационную часть учебного процесса, для этого есть «ца-ца» (время усталости и затухания процесса).

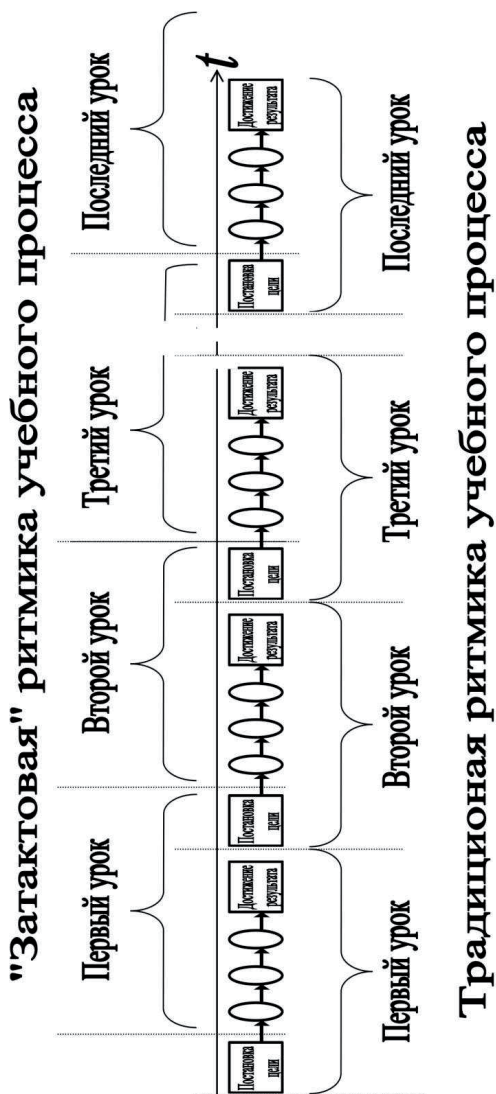


Рис. 27

Структура традиционной и «затактовой» ритмики учебного процесса

Новый урок (очередная серия) должен начинаться с развязки вчерашней интриги (взорвётся или не взорвётся?) и заканчиваться новой интригой, анонсом, многоточием... Тогда каждый урок ученики будут ждать как новую серию детектива, а уж последний урок полугодия, так уж и быть, можно закончить хэппи эндом.

Постановка целей и задач должна совпадать с подведением итогов и предшествовать «паузе» (перемене, выходному, каникулы), тогда после «паузы» образовательный процесс начинается без раскочки, а сама «пауза» не будет нарушать целостность образовательного процесса.

Такое вот дидактическое «ум-ца-ца»...

Таким образом, выстраивание миров, в которые как в пространственно-временное вместилище погружена школа, может быть гармоничным, если оно зиждется на извечных принципах Божественного устройства – **храмовости** пространства, **соборности** уклада, **вѣчности** и **ритмичности** (ρυθμός<sup>303</sup>) времени.

---

<sup>303</sup> «Ρυθμός – стройность, складность, соразмерность, пропорциональность» (Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 1117).

## Эссе восьмое

### УПРЯМО ШТОПАТЬ ИЗРЕШЕЧЁННУЮ ТКАНЬ ДОБРА...<sup>304</sup>

Несколько лет назад, когда мои младшие дочери были первоклашками, кочевая командировочная жизнь занесла меня в маленькую сельскую школу на юге нашей страны. Дело было в бархатном сентябре. В школьном дворе с видом на море бегала резвая ребятня, нехотя реагируя на резкий школьный звонок. Пропустив эту весёлую ватагу, я неспешно вошёл в незнакомое здание, с профессиональным интересом стал разглядывать стенды и плакаты. Первое, что бросилось в глаза, — дюжина плакатов «Антинарко» на стенах вестибюля. Особенно запомнился один. На нём был изображён силуэт маленькой девочки в парадной школьной форме с беленьким фартуком и со... старушечьим лицом. Под этим странным коллажем красовалась надпись: «Если ты будешь употреблять наркотики, ты будешь такой!» Я сразу вспомнил своих первоклашек и живо представил, как я, примерный папаша, привожу их первый раз в первый класс, а им в глаза бросается фраза «Если ты будешь употреблять наркотики, ты будешь такой!»

– Папа, а что такое наркотики? – спросит любопытный малыш. А взрослый подумает: «И зачем я только научил их читать до школы!» и будет лихорадочно искать ответ, который всё равно окажется нелепым.

... В одной из сибирских школ я увидел серию настенной наглядности под названием «Антитеррор». На одном из плакатов изображены пятнадцать способов, как и куда можно заложить взрывное устройство. Я поймал себя на мысли, что одиннадцать из них мне в голову не приходили. А ведь мимо этого плаката проходят разные люди. И для одних это станет предупреждением, а для других – инструкцией.

Странные взрослые, которые сочинили эти плакаты, почему-то думают, что рассказывать подросткам в подробностях о

---

<sup>304</sup> Публикуется по: *Остапенко А.* Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 240-241.

тех или иных пороках и грехах – это и есть профилактика. Как говорит мой знакомый профессор: «Основное тактико-техническое свойство греха – это его приятность». Помните у Александра Галича: «И тогда ты узнаешь, как сладок грех...» Грех сладок, порок привлекателен и лёгок в усвоении. Таковы их свойства. Как и все сорняки, они распространяются безо всяких усилий, тогда как добродетель как культурное растение требует ухода и усилий по его возвращению. Это аксиома. Настоящее требует усилий, а попса, как манная каша, заглатывается без пережёвывания.

В массовом взрослом мировоззрении за последние десятилетия произошла опасная деформация. Зло было поставлено на один уровень с добродетелью. Сколько раз мне приходилось слышать от «умных» взрослых о том, что, дескать, ребёнку с детства надо делать профилактическую прививку против всяких гадостей и пакостей. Зло, твердили эти странные взрослые, – такая же важная и необходимая сущность, как и добро. Если бы не было зла, никто бы не оценил положительность добра. Добро может быть видно только на фоне зла. Зло его оттеняет и делает заметнее. Между тем незаметно зло, которое стало затенять добро.

Добро и зло не могут быть равновеликими и равнозначимыми сущностями. Добро есть бытие, зло есть небытие. Добро есть бублик, а зло – дырка в нём. Мир создан добрым, а зло – это дырка в сплошной ткани доброго мира. Ткань может быть без дырок, а дырки без ткани – нет. Порок – это дырка в сплошноте добродетели.

Если «профилактировать» пороки путём развешивания плакатов «Антитеррор», «Антинарко», «Антиспид», то это всё равно, что пальцем расковыривать дырки в ткани добродетели и говорить: «Вот видите, какие гадкие дырки!», «Вот видите, какие отвратительные грехи!» Но дырок будет от этого только больше. И мир чем дальше, тем больше будем похожим на решето. Но ведь «тактико-техническое свойство порока и греха» помнить следует: он сладок, приятен и соблазнителен. Это всё равно, что перед малышом положить сладости, и бесконечно

рассказывать, что от них будут болеть зубы и чесаться диатезная попа.

К сожалению, перестало быть очевидным то, что **борьба с пороками может вестись только посредством возвращения добродетелей**. Бороться со злом можно только одним способом – **упрямо штопать изрешечённую ткань добра**. А это во много раз труднее, чем развесить плакаты, рекламирующие сладкий порок.

И если вы получили очередной циркуляр, принуждающий вас к профилактике очередного порока, подумайте, «как слово ваше отзовется». А то снова какая-нибудь первоклассница недоумённо спросит:

– Папа, а что такое наркотики?

А коль вопрос задан, то первый шаг сделан: интерес появился. Осталось сделать второй – убедиться в том, что это действительно гадость. А там, глядишь, и втянется...

## Глава восьмая

### СПРАВЕДЛИВОСТЬ ШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Может ли школьная оценка быть хорошей и справедливой? Может ли оценка не раздражать? Можно ли сделать так, чтобы ученики не боялись оценки? Может ли оценка не быть «костылём хромой педагогики», как её обозвал Шалва Амонашвили? Наверное, может, но при одном условии — оценка должна быть **справедливой!**

Изначально договоримся о том, что мы не принимаем позицию педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям. Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливыми будут разные отношения к разным людям, к разным коллективам. Таково православное понимание справедливости. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»<sup>305</sup>.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что фундаментальных исследований справедливости оценки нет, так же как нет классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний, умений и навыков. Даже в новом издании «Российской педагогической энциклопедии» нет статьи об оценке. А нет по причине отсутствия системы признаков (параметров) для такой классификации. Попробуем их предложить, не претендуя на полноту и завершённость положений. На наш взгляд, таких параметров должно быть шесть: три качественных и три организационных.

Для удобства рассуждений представим себе двух персонажей, к которым и будем обращаться на протяжении всего повествования. Первый персонаж – трудолюбивый, старательный, прилежный, но малоспособный ученик, которому учёба даётся

---

<sup>305</sup> Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

трудно, да и домашних условий для полноценного развития маловато. Назовём его Саша. Второй персонаж – способная, развитая, хватающая всё налету, но манерная, с ленцой, «ново-русская» ученица, имеющая все возможные домашние условия для учёбы. Назовём её Маша.

### Качественные признаки оценки

**Оценка развития и оценка состояния.** Проведём мысленный эксперимент. В класс приходит завуч с секундомером проверять технику чтения. Запускает секундомер: «На старт, внимание, марш!» Саша читает 10 слов в минуту, а Маша – 120 слов (цифры условны). Ясно, что, исходя из норм оценивания, соответствующих возрасту, Саша получит «двойку», а Маша — «пятёрку».

Проходит месяц-другой и завуч снова проверяет технику чтения в этом же классе. Трудолюбивый Саша целый месяц старался, занимался, прочитал 29 слов в минуту. Маша же, имея «пятёрку с запасом», показала результат 121 слово в минуту. Согласно той же норме оценивания, Саша снова получает «двойку», так как до 30 слов в минуту, что соответствовало бы «тройке», он маленько не дотянул, а Маша вновь получает «пятёрку», так как опять значительно превзошла установленный норматив. В результате – желание учиться «отбито» у обоих. У одного из-за того, что он почти в три раза быстрее стал читать, а получил все ту же «двойку». У второй из-за того, что она получила «пятёрку» за полное отсутствие роста темпа чтения. А коли так, то можно и впредь не напрягаться.

Подобная привычная система оценивания, при которой результаты учеников *сравнивают между собой и с существующим утверждённым (якобы общепринятым) нормативом*, не учитывая рост каждого ребёнка, – мало прогрессивна, ибо она не стимулирует стремление ребёнка к развитию.

А.М. Кушнир называет подобную практику **оценкой состояния**. «Пятёрка ли, тройка ли, – обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития. Это учитель хотя бы смутно

представляет себе, за что он ставит ту или иную оценку. Ученик же воспринимает оценку как полумистическую реальность, которую он может интерпретировать весьма и весьма умозрительно. Благие размышлы о жёсткой и чёткой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом – прогрессивном – кругу речь идёт об **оценке состояния**»<sup>306</sup>. А.М. Кушнир предлагает другой тип оценки – **«оценку собственно развития – оценку изменения состояния»**, которая *не сравнивает детей между собой и с нормативом*, а «выставляется исключительно за позитивное изменение состояния *в сравнении с собственным же состоянием* (курсив мой. – А.О.) минуту, день, месяц, год назад»<sup>307</sup>.

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* ребёнка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребёнка.

На первый взгляд, *оценка развития* прогрессивнее *оценки состояния*, но... Представьте себе конец полугодия и вспомните уже знакомых нам Сашу и Машу. Допустим, что всё полугодие учитель работал с ними в режиме *оценки развития*, хваля медленно растущего Сашу и жуя способную, но ленивую Машу. Но на конец полугодия хвалёный, но малоспособный Саша так и не «догнал» Машу и полугодовую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, ибо они были в большей степени даны за старания, а не за знания или умения. Таким образом *оценка развития* порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Этим недостатком оценка состояния не обладает.

---

<sup>306</sup> Кушнир А.М. Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 106-107.

<sup>307</sup> Там же. С. 107.



Таблица10

	Что фиксирует?		Развивающий эффект	
Оценка состояния	Состояние ребенка	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Изменение состояния ребенка	Не сравнивает детей друг с другом, а сравнивает каждого с ним же вчерашним	Стимулирует стремление к развитию	Может не отражать реальных результатов уровня обученности учеников с разным уровнем способностей

Очевидно, что недостатки двух систем оценки (состояния и развития) можно компенсировать, используя их каким-то образом одновременно или попеременно.

**Оценка накопительная и оценка вычитательная.** Чтобы получить «пятерку» на ЕГЭ или на централизованном тестировании, *нет необходимости решить верно все задания* теста. Достаточно набрать около 75 % положительных ответов. Причём набрать их можно как «мытьём», так и «катаньем», как «качеством», так и «количеством»: Саша может решить много простых задач (ему так легче), а Маша – несколько сложных, но итоговый оценочный результат при этом будет одинаков. Такая система оценивания в дидактике получила название **накопительной (или кумулятивной)**.

Более привычна **вычитательная** система оценивания, при которой учащийся должен верно выполнить все предложенные задания. 100% правильно выполненных заданий соответствуют максимальному баллу («пятерке»). Если задания выполнены не полностью, из «пятерки» вычитается (отсюда – вычитательная) соответствующее количество баллов.

Две выполненные на «пятёрку» контрольные работы, оценённые по **накопительной** системе, различаются, тогда как две «пятёрочные» работы, оценённые по **вычитательной** системе, похожи, как две капли воды. Всем хорошо известно, что две медальные выпускные работы по математике могут отличаться разве что количеством запятых.

Таким образом, **накопительная** оценка подчёркивает, в первую очередь, *то, что ученик уже выучил*, а **вычитательная** – *то, чего он ещё не выучил*.

На первый взгляд накопительная система оценки кажется прогрессивнее вычитательной, так как предоставляет ребёнку право выбора и в большей степени учитывает его индивидуальность, но... именно накопительная система оставляет «пробелы» в обязательных знаниях. Ученик на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не может, и в результате эта «прореха» остаётся навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум?

Таблица 11

	Что фиксирует?	Право выбора и учёт индивидуальности	
Вычитательная оценка	«Пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объём обязательных знаний
Накопительная оценка	Наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику права выбора задания и учитывает индивидуальность ученика	Оставляет без контроля «пробелы» в знаниях

Очевидно, что «плюсы» и «минусы» накопительной и вычитательной систем взаимно дополняют и, видимо, могут взаимно компенсироваться.

**Оценка статичная и оценка динамичная.** Вспомним когда-то новаторскую идею листов открытого учёта знаний В.Ф.

Шаталова, согласно которой в эти листы ручкой выставлялись только «пятерки», остальные отметки вписывались карандашом и их можно было исправить, они не оставались неизменными: «все иные оценки, кроме отличных, выставляются простым карандашом. Их можно стирать ластиком и заменять другими по мере устранения пробелов в знаниях по отдельным разделам программы»<sup>308</sup>. Эта очевидная идея казалась новаторской, так как повсеместной практикой была и по сей день есть оценка, которую нельзя изменить. Оценку, в лучшем случае можно «закрыть», но не исправить. Итоговая (четвертная или годовая) выводится как средняя арифметическая оценка. И если, не дай бог, в начале года ученик «нахватал» кучу «двоек», то получить итоговую «пятерку» за год ему «не светит», несмотря на то, что все «двоечные» задания он уже давным-давно выучил на «пятерку». Полученная по недоразумению «троечка» на первом курсе, которую за пять лет учёбы можно было бы (если бы было можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. А по большому счёту такая оценка становится причиной нежелания доучивать то, что когда-то давно было сдано на «государственную троечку». Но ведь задача школы и вуза – стимулировать учение, а не отбивать охоту учиться.

Оценку, полученную один раз и навсегда без права пересдачи, назовём **статичной**. Она не изменяется во времени и в пространстве, несмотря на то, что человек стал другим. Представим себе Сашу, который не выучил наизусть «Я помню чудное мгновенье» по причине домашних вечерних неурядиц с нетрезвым отцом. Поскольку ему неловко говорить в классе при всех о причинах невыученного урока, он получит свою законную «двоечку». Но, помня его старательность, совестьливость и усердие, мы можем наблюдать на другой день следующую картину. Саша подходит к учительнице и робко говорит: «Мариванна! Я выучил «Чудное мгновение», можно я пересдам?» И что

---

<sup>308</sup> Шаталов В.Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988. С. 51.

он может услышать в ответ? «Двойку» по Пушкину ты можешь «закрыть» «пятёркой» по Лермонтову!» Бедный Лермонтов!

Оценку, которую можно изменить, пересдать, доучив недоученное и доделав недоделанное, назовём **динамичной**.

На первый взгляд, динамичная оценка кажется прогрессивнее статичной, но... именно она становится причиной того, что ученик не спешит сдавать то, что при статичном оценивании уже давно бы «сдал и забыл». Именно динамичная оценка причина того, что ученик получает возможность «откладывать на завтра» то, что следовало бы сдать ещё вчера, и тем самым она «тормозит» (вернее «откладывает») его развитие.

И ещё, мне вспомнилась телевстреча с В.Ф. Шаталовым в киевском доме учителя, переданная лет двадцать назад по украинскому телевидению. Учительница, находящаяся в зале задала Виктору Фёдоровичу вопрос: «Какая же у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позволить себе и ученикам многократно приходиться пересдавать несданное? Не транжирите ли Вы время и не развращаете ли этим учеников?»

Очевидно, что обе системы: и статичная и динамичная имеют свои достоинства, и свои прорехи, которые надо компенсировать.

Таблица 12

	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учет индивидуальности	
Статичная оценка	Состояние ребенка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамичная оценка	Изменение состояния ребенка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхлябываться» и «откладывать на завтра»

\* \* \*

Имея три пары независимых друг от друга характеристик оценки, можем сформулировать матрицу многообразия форм оценки. Матрица многообразия – это своеобразная «линейка», «мерило» для завуча, который может проанализировать и выявить «плюсы» и «минусы» системы оценки того или иного учителя.

Мы ни в коем случае не предлагаем отказываться от тех или иных форм оценки. В разных организационных ситуациях нужны разные формы оценки. Так, выпускной государственный экзамен не может оцениваться динамичной оценкой, но при этом текущая оценка за знание стихов Пушкина не может быть статической: «двойку» по Пушкину нельзя закрывать «пятёркой» по Лермонтову. Полнота системы оценки предполагает взаимную дополняемость пар качественных признаков. Только при этом мы можем компенсировать недостатки одной крайности достоинствами противоположной. Поэтому прежде чем рассматривать целесообразность использования тех или иных качественных форм оценки, рассмотрим три организационных признака оценки.

### Организационные признаки оценки

**Оценка обязательная и оценка добровольная.** Согласимся с В. Фирсовым в том, что оценку «в первую очередь надо разделить на **обязательную и добровольную**»<sup>309</sup>. В связи с этим есть смысл сравнить очень схожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ), так как это сравнение демонстрирует разницу между обязательной и добровольной оценками. Обе процедуры предполагают схожее тестирование, обе процедуры имеют сходные технологии проверки и оценивания выполненных работ, в результате обоих испытаний выдаётся сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но... общественного шума вокруг ЕГЭ значительно больше, чем вокруг. А

---

<sup>309</sup> Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 10.

принципиальная разница ЕГЭ и ЦТ заключается в том, что ЕГЭ – обязательен, а ЦТ – добровольно. Разница между обязательной и добровольной оценкой в том, что результаты **добровольного** испытания учащийся может проигнорировать и вообще скрыть от других, и в итоге он **решает сам** будет ли эта оценка влиять на его судьбу или нет. **Обязательная** оценка неизбежна: неизбежно возвышающая и также неизбежно унижающая (если низка). Она обязательно **известна всем** (многим): значит всеобщий триумф или позор. Добровольная оценка сообщается индивидуально и даже конфиденциально. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ (кроме тех, которые касаются разговоров о потраченных деньгах).

Таблица 13

Обязательная оценка	Объявляется всем	Не даёт права выбора
Добровольная оценка	Может быть объявлена конфиденциально	Даёт право выбора

Но вернёмся к уже цитированной статье В. Фирсова.

**Оценка базового уровня и оценка повышенного уровня.** «...обязательная оценка должна отвечать на один вопрос: освоен ли **базовый уровень** учебного материала? <...> Добровольная оценка — это оценка усвоения **повышенного уровня**»<sup>310</sup>. Актуальность тезиса об *обязательности оценивания базового уровня* несомненна, так как этот тезис практически не реализован в повседневной педагогической практике: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки **всего** базового уровня, а только тех знаний, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как предусматривает возможность выбора заданий; традиционная практика ежедневных школьных опросов не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как учитель сегодня опрашивает одних учеников, а завтра других (и

<sup>310</sup> Там же.

если ученик уже получил оценку за закон Ома для участка цепи, то вероятность того, что завтра его спросят о законе Ома для полной цепи стремится к нулю). Таким образом, традиционная педагогическая практика не предполагает оценивать **все** знания базового уровня ни в текущей ни в итоговой форме оценки. Поэтому говорить об объективности оценки базового уровня в таком случае не приходится. Нам могут возразить, что для того, чтобы проверить **весь** базовый уровень, необходимы колоссальные временные затраты. Конечно, если учитель всё и всех будет проверять и оценивать **сам**, они неизбежны, но есть резерв чередования оценки, самооценки и взаимооценки, контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Однако это тема для иного исследования.

Таблица 14

Оценка базового уровня	Имеет строго определенные со-держательные границы	Не дает права выбора
Оценка повышенного уровня	Не имеет строго определенных со-держательных границ	Дает право выбора

**Оценка текущая и оценка итоговая.** Текущая оценка предусматривает оценивание частичного (элементарного, единичного, фрагментарного) знания, умения, навыка. **Итоговая оценка** складывается из некоторого количества оценок текущих. Способы суммирования (а иногда усреднения) текущих оценок в итоговую различны и сейчас мы не будем их рассматривать.

Таблица 15

Текущая оценка	Выставляется за фрагментарное знание	Выставляется регулярно и часто	Играет незначительную роль
Итоговая оценка	Суммируется из текущих	Выставляется редко	Играет значительную роль

Особого рассмотрения также требуют проблемы: а) общего количества текущих оценок; б) общего количества итоговых оценок; в) количества текущих оценок, составляющих одну ито-

говую; г) соотношение количества текущих отметок объёму знаний базового уровня и др.

Сведём все описанные признаки в целостную модель, основанную на **принципе дополнительности** и обладающую, на наш взгляд, **признаком полноты и справедливости**.

### **Организационная модель системы школьной оценки**

Мы полагаем, что итоговая оценка складывается из двух форм текущих оценок: обязательных и добровольных. *Обязательные текущие оценки выставляются за освоение базового уровня, добровольные текущие оценки выставляются за освоение повышенного уровня.* Добровольные текущие оценки могут быть выставлены за добровольное написание реферата или иной творческой работы, за добровольную подготовку доклада, за добровольное участие в обучении других, за добровольное участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д. Надо понимать, что любая добровольная попытка достижения может быть неудачной. Неудача всегда оценивается отрицательно, но добровольная неудачная попытка не должна влиять на будущую итоговую оценку, тогда как удача, победа может и должна положительно влиять на общий итог. Поэтому *добровольная текущая оценка, выставляемая учителем, может быть только хорошей или отличной.* Если она таковой не является, то она может быть сообщена ученику только *конфиденциально* по его просьбе и, естественно, *никуда не выставляется.* Наиболее адекватно добровольную текущую оценку отражает идея индивидуального портфолио. *Количество таких оценок жёстко определяться не может.*

*Текущая же обязательная оценка бывает разной, ибо она отражает знание обязательного уровня. Количество таких оценок должно быть строго определённым.*



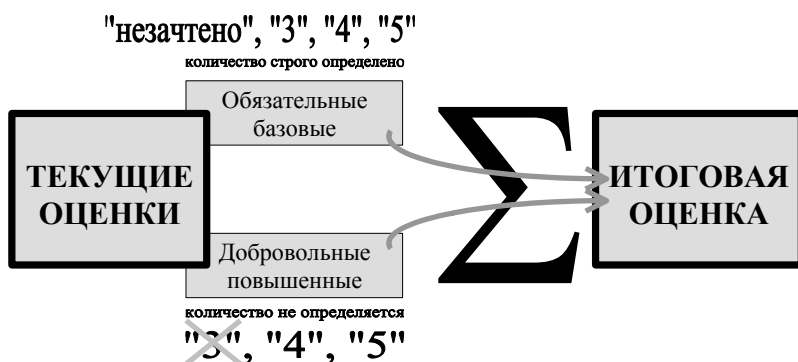


Рис. 28

Сопоставим эту модель с качественными признаками оценки. На наш взгляд, полноценная система оценки – это система, в которой присутствуют **все** типы качественных и организационных принципов, только в этом случае система может претендовать на полноту. В каждой паре выделенных признаков есть свои «плюсы» и свои «минусы», которые при условии антиномического чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополнительности.

Разберёмся с текущими оценками.

**Обязательные базовые текущие оценки** должны быть:

— *вычитательными* – базовый минимум должен быть усвоен и оценен на 100%;

— *динамичными* – знания базового минимума в пределах установленного срока можно передавать (но не бесконечно долго), низкие оценки по одной теме нельзя закрывать оценками по другой;

— *оценками развития* – каждый ученик имеет право двигаться своим темпом в освоении базисного минимума и нет смысла в этом продвижении учеников сравнивать между собой.

**Добровольные повышенные текущие оценки** могут *только повышать* (на то они и оценки *повышенного* уровня) итоговые и при этом они должны быть:

– *накопительными* – повышенный уровень знаний неограничен и поэтому 100%-ным быть не может, из всей необъ-

ятности повышенных (углубленных) знаний ученик *выбирает* нужные ему;

- *статичными* – добровольный результат (даже если он отрицательный) не требует передачи, так как его и сдавать (не то что передавать) необязательно;

- *оценками состояния* – это в первую очередь касается добровольного участия в конкурсных испытаниях (соревнованиях, олимпиадах), которые чаще всего предполагают выстраивать рейтинг (хотя бы для победителей) участников, а значит сравнивают учащихся между собой.

Суммирование ( $\Sigma$ ) всех текущих оценок даёт полноту итоговой оценки, так как учитывает все пары признаков:

+	Текущие базовые обязательные оценки	вычитательные	динамические	развития
	Текущие повышенные добровольные оценки	накопительные	статичные	состояния
	Итоговая оценка	полнота	полнота	полнота

Полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием вычитательной и накопительной оценки, динамичной и статичной оценки, оценки состояния и оценки развития. Для общего образования решающей (доминирующей) является базовая обязательная текущая оценка, для профильного – добровольная повышенная (портфолио).

В виде многомерной логико-смысловой модели (по В.Э. Штейнбергу) полноту модели оценочной системы можно изобразить так:

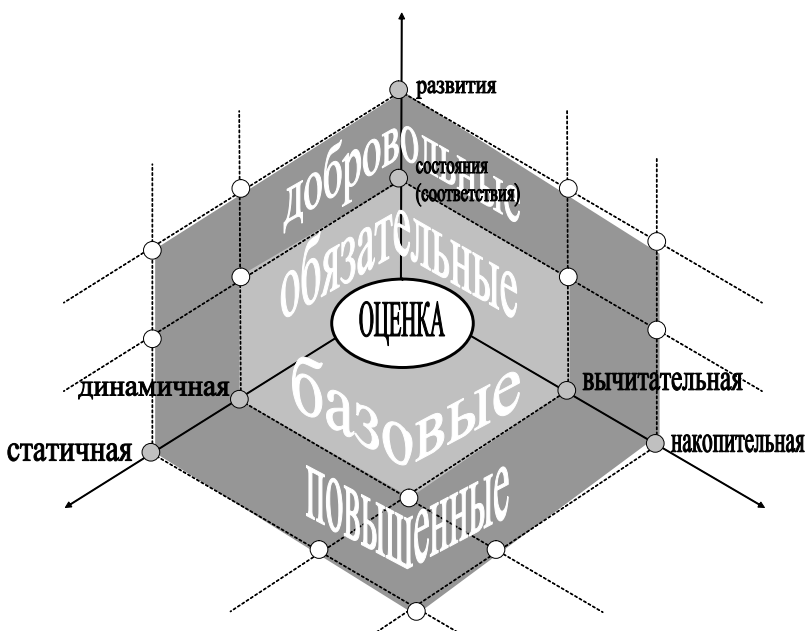


Рис. 29

А что же наши персонажи – Саша и Маша? Как на них скажется такая система оценки? Представим, что они уже одиннадцатиклассники, определившиеся в своих будущих планах. Саша решил поступить в техническое училище и очень любит физику, а Маша решила стать юристом и ей физика в общем-то не нужна. Саша любит физику, но даётся она ему с трудом, Маше она даётся легко, но для поступления в вуз она ей не нужна.

Маша, зная обязательный минимум, зная формы контроля и количество обязательных текущих оценок, легко, не напрягаясь, «сдаст» физику на «четвёрку» и высвободит себе время для занятий по профильному обществензнанию. Дополнительные добровольные текущие оценки по физике ей не нужны. А вот Саша, который с трудом получает текущие обязательные «троечки» по физике, умудрился добровольно подготовить док-

лад о Ньюtone и реферат об Эйнштейне и получил за это добровольные текущие «пятёрки». В итоге у него «четвёрка» в аттестате, как и у Маши.

Две «четвёрки», которые в аттестатах выглядят одинаково, но содержание у этих «четвёрок» различное. Одна, может быть, – за талант, а другая – за прилежность и старание. И нам кажется, что это справедливо. Мы попробовали учиться так, и у нас получилось.

### **Эскиз инструкции для завуча**

Попробуем составить некую инструкцию для завуча, пытающегося создать в школе справедливую систему оценки.

### **Основные определения**

**Оценка состояния** – это оценка, в которой сравниваются знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников.

**Оценка развития** – это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием.

**Вычитательная оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное их усвоение и не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания.

**Накопительная (кумулятивная) оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определённого количества заданий из множества предлагаемых.

**Статичная оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл.

**Динамичная оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность пересдачи и повышения оценки на более высокий балл.

**Текущая оценка** – это оценка, выставляемая ученику за освоение единичного (фрагментарного, эпизодического, элементарного) знания, умения или навыка.

**Обязательная оценка** – это оценка, выставляемая ученику обязательно.

**Добровольная оценка** – это оценка, выставляемая ученику по его просьбе или желанию.

**Оценка базового уровня** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, входящих в государственный образовательный стандарт.

**Оценка повышенного уровня** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выходящих за пределы государственного образовательного стандарта.

### **Основные положения и правила оценивания знаний, умений и навыков**

1. Оценка **базового уровня** является **обязательной**, а оценка **повышенного уровня** – **добровольной**.

2. **Итоговая** оценка формируется из **текущих**. **Итоговыми** оценками являются *четвёртные* (триместровые, семестровые), *полугодовые* и *годовые*.

3. **Текущие** оценки делятся на **текущие обязательные оценки базового уровня** и на **текущие добровольные оценки повышенного уровня**. Текущая обязательная оценка является вычитательной, динамической оценкой состояния, а текущая добровольная — накопительной, статической оценкой развития.

4. Выставляемая в журнал добровольная текущая оценка *может быть только хорошей или отличной* и влиять на итоговую оценку только в сторону повышения. Добровольная текущая оценка ниже хорошей может быть сообщена только ученику конфиденциально по его просьбе. В число добровольных текущих оценок входят: а) результаты участия ученика в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и т.п.; б) результаты участия ученика во взаимообучении других (доклады, реферат

и пр.); в) отзывы на творческие работы. Эти оценки могут подтверждаться соответствующими сертификатами и составляют индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио).

5. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с обязательным образовательным минимумом, количеством обязательных текущих оценок, соответствующих этому минимуму, формами контроля и критериями оценивания.

6. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с возможностями и условиями получения добровольных текущих оценок повышенного уровня.

7. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с количеством итоговых оценок и установить крайний срок их выставления. Как правило, крайним сроком выставления четвёртных (триместровых, семестровых), и полугодовых оценок, является последний день очередных каникул.

8. До установленного срока выставления итоговой оценки в классный журнал учитель самостоятельно может выставлять *только отличные оценки*, более низкие оценки выставляются учителем по согласованию с учащимся. В установленный срок выставления итоговой оценки выставляются все текущие оценки.

9. Текущую обязательную оценку ниже отличной ученик может передавать один раз в срок, согласованный с учителем. Повторная передача возможна только с разрешения учителя.

10. Итоговая оценка не может быть:

- отличной, если не выставлены более 1/10 текущих обязательных оценок;
- хорошей, если не выставлены более  $\frac{1}{4}$  или  $\frac{1}{3}$  (в зависимости от уровня школы, лицея, гимназии) текущих обязательных оценок;
- выставлена вообще, если не выставлены более  $\frac{1}{2}$  текущих обязательных оценок. Сроки и условия передачи итоговой оценки устанавливаются руководителем образовательного учреждения.

## Эссе девятое

### ЕГЭ – УНИВЕРСАЛЬНОЕ ОБЪЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ИЛИ «НЕХОРОШЕЕ СЛОВО ИЗ ТРЁХ БУКВ»?<sup>311</sup>

Совсем недавно ничего не знал о ЕГЭ, кроме того, что существует еще одно нехорошее слово из трёх букв.

*Из выступления Министра образования и науки РФ  
Андрея Фурсенко перед ректорами вузов в 2004 году*

#### Эмоциональные зарисовки с натуры с риторическими вопросами

*Зарисовка первая.* На днях ко мне в гости заезжал давний друг, работающий директором известного в России экспериментального лицея. Он приезжал навестить родственников в одной из национальных республик Северного Кавказа. Один из вопросов, который он мне задал, был: «А сколько у вас стоит положительная оценка по ЕГЭ?». Я недоумённо развёл руками. «Я вот сейчас из Карачаево-Черкесии еду, – продолжал он, – так там эта услуга стоит 15 тысяч рублей!»

*А у вас сколько?*

*Зарисовка вторая.* В прошлом году за два дня до ЕГЭ по русскому языку в университете ко мне подошёл один из моих коллег по факультету, по-дружески протянул листочек формата А4 и сказал: «Ты ведь в школе работаешь. Возьми, здесь ответы всех вариантов послезавтрашнего ЕГЭ по русскому. Вдруг пригодится. Только я не гарантирую, что они настоящие».

Ждать было недолго и через два дня я убедился в том, что ответы были настоящие. Мне они достались бесплатно.

---

<sup>311</sup> Публикуется с сокращениями по: *Остапенко А.А.* Плюсы и минусы ЕГЭ. ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля или «нехорошее слово из трёх букв»? // *Духовно-нравственная культура в школе. Учебно-методическое пособие по основам православной культуры для учителей общеобразовательных школ / Под ред. иеромонаха Киприана (Яценко). Сб. I. М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2007. С. 137-139.*

*А сколько их было продано?*

*Зарисовка третья.* В прошлом году одна моя знакомая учительница математики, имеющая 32 года стажа педагогической работы, выпускала параллель 11-х классов. После томительного ожидания результатов ЕГЭ, которые «вывесили» в Интернете на четыре дня позднее обещанного, она «получила» двенадцать «двоек» и... слегла. Неделю она жила на таблетках и уколах. Находясь в депрессии, она отключила все телефоны и ни с кем не хотела разговаривать. Через неделю после обнародования результатов по всем школам выяснилось, что её показатели оказались одними из лучших в городе. Только после этого она поднялась и сказала: «Ладно, я вернусь в школу».

*А сколько таких, как она, не поднялись и не вернулись?*

*Зарисовка четвёртая.* В Якутске командировочная жизнь свела меня с директором одной из удалённых сельских школ республики Саха, в которой эксперимент по внедрению ЕГЭ длится чуть ли не дольше всех. На мой вопрос о том, где её выпускники сдавали ЕГЭ она ответила: «В улусном посёлке, по-вашему, в райцентре. Это два с половиной часа лёту на кукурузнике и билет около полутора тысяч рублей в одну сторону. Правда, всё оплатили. Некоторые дети впервые в улусном центре побывали».

*А кому такой эксперимент нужен?*

*Зарисовка пятая.* Один из родителей моих выпускников мне задал вопрос: «Мой сын на ЕГЭ по математике получил «тройку», не добрав до «четвёрки» один балл. А соседский оболтус после вечерней школы на ЕГЭ набрал всего один балл, потому что ушёл с экзамена через 10 минут после его начала и большую часть бланка вообще не заполнял. Ему в аттестат всё равно ведь «тройку» поставят – эксперимент же. Неужели это справедливо?».

*И это эксперимент?*



## Теоретические размышления без вопросов

Применим идеи изложенные в шестой главе для анализа ЕГЭ как формы контроля и оценки.

Совершенно очевидно, что ЕГЭ – это **статичная, накопительная** форма оценки **состояния** (соответствия). А значит, согласно очевидной теории ЕГЭ имеет как ряд явных достоинств и не менее явных недостатков.

Как оценка состояния (соответствия) ЕГЭ, безусловно, отражает реальные результаты уровня обученности, но при этом отбивает охоту от учения. Как накопительная форма оценивания ЕГЭ предоставляет ученику право выбора задания и как бы учитывает индивидуальность ученика, но при этом законным образом оставляет «пробелы» в знаниях, так как ученик не выполняет то, чего не усвоил. Как статичная форма оценивания ЕГЭ стимулирует не позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра», но при этом не учитывает индивидуальное состояние (в том числе психологического и физического) ученика в день экзамена.

Таким образом, отцы-создатели ЕГЭ дружно и громко на все лады всячески выпячивают достоинства этой процедуры, замалчивая её недостатки и трудности, которых у неё не меньше достоинств. А это уже совершенно нечестно и незэтично.

Создатели ЕГЭ всячески доказывают, что эта процедура обладает, по их мнению, качеством справедливости, понимая под справедливостью *равное* отношение к *разным* людям. Такое понимание вполне соответствует либерально-гуманистическому мировоззрению, но совершенно противоречит православному пониманию справедливости как *разному* отношению к *разным* людям. Православный учитель не может принимать позицию либеральной педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям.

Возможности нравственного становления *разных* детей *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные

отношения к разным людям, к разным коллективам. А вот создатели ЕГЭ как раз и пытаются сделать его единственным универсальным средством. Их понять можно, они испорчены либеральным мировоззрением с его суррогатами толерантности и лояльности, но при чём тут наши дети?

Известно, что форма контроля диктует содержание образования. Тестовая форма контроля обрывочных знаний диктует отрывочное фрагментарное содержание. Учитель, зная, что его ученики будут сдавать ЕГЭ, будет их на это натаскивать. И потом не удивляйтесь тому, что целостность и системность знаний как главные достижения советского и российского образования куда-то испарились.

## Глава девятая<sup>312</sup>

### ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, КИТАЙ, ПРАВОСЛАВИЕ И ВОПРОСЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ<sup>313</sup>

С декабря 2010 года прошло много времени, когда первые лица государства высказались о стратегических путях национального воспитания. Напомним, В.В. Путин ратовал тогда за «общероссийский патриотизм» и приводил в пример советскую ситуацию межэтнического согласия и мира, основанную на идее интернациональной дружбы. Д.А. Медведев говорил о том, что нам не нужно стесняться учиться толерантности у американцев.

Нам же не оставалось ничего, кроме как сокрушаться по поводу ситуации, в которой оказались замы по воспитательной работе в отношении ключевого стратегического вопроса национального воспитания<sup>314</sup>.

С тех пор изменился мир, произошла рокировка тандема. А бедные замы по воспитательной работе по-прежнему на мировоззренческом распутье: то ли межэтническую толерантность воспитывать, то ли интернациональную дружбу возрождать. То ли насаждать «общечеловеческие ценности», то ли возвращаться к «общероссийскому патриотизму».

А тут ещё в мировоззренческую дискуссию о ценностях воспитания начал вмешиваться... Китай. Да, да, Китай! А не считается сегодня со стремительно растущим Китаем, мягко говоря, неразумно. С глобализацией по-китайски придётся считаться всем. Претензия Китая на то, чтобы продвигать свои ценности в остальной мир, громко заявлена.

11 января главная китайская газета «Жэньминь жибао» публикует программную статью «Китайская модель разрушает

---

<sup>312</sup> В соавторстве с Т.А. Хагуровым

<sup>313</sup> Публикуется по: *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Россия должна предъявить миру свой взгляд на воспитание // Народное образование. 2013. № 7. С. 18-23.

<sup>314</sup> *Остапенко А.* Тупики национального воспитания. Как их преодолеть? // Народное образование. 2011. № 1. С. 34–38; *Остапенко А.* Будем ли дальше воспитывать «окамененное нечувствие»? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 1. С. 5–10; *Остапенко А.* О путях и тупиках воспитания // Переправа. Журнал о душе и для души. 2011. № 2. С. 42–45.

гегемонию «общечеловеческих ценностей»<sup>315</sup>, которая начинается так: «Исторически мечтой западной цивилизации было торжество общечеловеческих ценностей в их западном понимании, мечтой китайской цивилизации — «великое единение» Да Тун. В нашу эпоху мир нуждается в китайских ценностях, потому что именно в них общечеловеческие ценности нашли своё полное выражение». И далее: «Современная глобализация — это, по сути, распространение на весь мир западного строя, западной духовной и материальной культуры. А нам нужна глобализация иного порядка, глобализация системы ценностей, которая будет в рамках всего мира равно уважать и выражать все существующие культуры, подходы и модели развития, полностью отражать все многообразие и богатство различных цивилизаций». И называет глобализацию по-китайски реглобализацией.

Одновременно выходит статья сотрудника Китайского института современных международных отношений Сунь Жу «Китай берёт курс на «новый интернационализм»<sup>316</sup>. Она начинается так: «В прошлом знамя интернационализма было высоко поднято во внешней политике нового Китая. Однако за тридцать с лишним лет с начала политики реформ и открытости идеологическая составляющая внешней политики ушла на второй план. Во главе угла оказались непосредственно государственные интересы, и знамя интернационализма поникло. Но сейчас пришло время взять в узду погоню за прибылью и выровнять баланс между материальными и духовными нуждами. Объявление курса на «новый интернационализм» во внешней политике явно свидетельствует о том, что наступает расцвет системы китайских ценностей». Новую стратегию автор понимает так: «Суть «нового интернационализма» в том, что Китаю надо брать на себя большую международную ответственность, по

---

<sup>315</sup>王义桅. 中国模式 正在打破“普世价值”霸权 (Ван Иэйй. Китайская модель разрушает гегемонию «общечеловеческих ценностей») //人民日报 (Жэньминь жибао). 2013. 11 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130114/204595110.html>).

<sup>316</sup>孙茹. 推进“王道”外交正当其时 (Сунь Жу. Китай берёт курс на «новый интернационализм») // 定球文萃 (Хуаньцю шибао). 2013. 14 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130115/204641939.html>).

мере сил предоставлять ещё бóльшую помощь развивающимся странам, прикладывать ещё больше усилий для сохранения стабильного мирового правопорядка, исполнять ещё больше обязательств и стремиться направить развитие международного порядка в справедливое и рациональное русло. В то же время переход к политике «нового интернационализма» значит, что ради защиты общих интересов всего человечества китайский народ готов пойти и на возможные жертвы».

Китай заговорил о жертвенности. Как только жертвенность объявляется сутью воспитательной стратегии, народ страны становится непобедимым. Если страна заявляет о собственной мировоззренческой стратегии и претендует на её всемирную значимость, она может быстро войти в мировой авангард. Если руководство страны проповедует подражательную тактику, она неизбежно будет на вторых ролях.

Продолжая дискуссию о выборе воспитательной стратегии между толерантностью и интернационализмом, признаем, что мы опоздали. Обе эти мировоззренческие ниши заняты Америкой и Китаем. Если же мы будем настаивать на «общероссийском патриотизме», то эта идея всероссийская, а не всемирная. И тогда она вторична в сравнении с американской и китайской.

Надо помнить, что Россия была интересна миру только тогда, когда она предлагала своё непохожее вселенское, всеединное, соборное, общее дело и мировоззрение, на котором и выстраивала свою воспитательную стратегию, основанную на мессианстве, жертвенности и справедливости. А затем предлагала её миру. Тогда она была мировым лидером. Как только она занимала подражательную позицию, она становилась аутсайдером.

### **В чём особенность России и русского<sup>317</sup> пути?**

И какова стратегия национального воспитания? Разумеется, в короткой статье ответить полно невозможно, но выскажем несколько принципиальных замечаний.

---

<sup>317</sup> «Русский» в этом случае используется не в этническом, а в культурном значении, в том, о котором американцы говорят Russians.

Начнём с того, что не стоит преувеличивать и драматизировать нашу особость. Россию иногда называют Евразийской цивилизацией, подчёркивая, что она особым образом соединила в себе Европу и Азию. Это верно, но лишь отчасти. В собственно культурном плане, то есть в том, что касается внутреннего содержания жизни (смыслов, ценностей и идеалов), Россия относится к восточной (византийской) ветви Средиземноморской цивилизации, построенной на соединении греко-римской античности и христианства. Православие, воспринятое Россией у Византии и положенное в основание российской государственности в виде формулы «Москва — Третий Рим», во многом иначе, чем католицизм или протестантизм трактует вопросы духовной жизни. Но и то, и другое, и третье — христианство. Иными словами, Россия и Запад имеют общий культурный корень: эстетические, интеллектуальные и духовные ценности, преломляемые и понимаемые, разумеется, зачастую по-разному.

Другое дело Азия. Нас с ней роднит многое, но не самое существенное. От Азии Россия переняла многие политические и социальные формы, закрепившиеся в период монгольского владычества, но в ценностном и смысловом плане мы отличаемся от Азии гораздо сильнее, чем от Европы. И ещё одно важное отличие России и от Европы, и от Азии. Будучи православной по духу культуры и политики, Россия сумела чудесным образом соединить в себе симфонию народов и религий. Русский ислам и русский буддизм вносили свои непохожие лепестки в российское соцветие народов и вер. Такого не знала Европа, рождавшая свой Модерн в пламени кровавых религиозных войн. Не знала и Азия, равнодушно вззирающая на бесконечное множество любимых богов.

Своеобразие российской духовной культуры и той вести, которую несла миру Россия, связано с Православием. Однако, вот парадокс, наиболее сильным наше влияние на мировую политику и культуру было в XIX–XX вв., времени, казалось бы, упадка православной культуры. В XIX веке Россию настигает то, с чем Европа столкнулась одним-двумя столетиями раньше, —

секуляризация, обмирщение государственной и общественной жизни. А как же «православие, самодержавие, народность»? Давайте почитаем, что пишут о православной жизни величайшие русские святые XIX века — святители Игнатий Брянчанинов и Феофан Затворник. Оба единодушно говорят о кризисе подлинной религиозности, вырождающейся в обрядоверие, когда культ (внешняя форма) подменяет собой суть (состояние души). Об этом же писали русские классики, к примеру, Н.С. Лесков в «Соборных».

Но у российской секуляризации есть принципиальное отличие от западной. Отличие, в котором в новейшее время и проявилась та особость нашего пути, которая позволяет России до сих пор и в нынешнем крайне тяжёлом положении сохранять потенциал возрождения и глубокого влияния на судьбы мира. Когда в Европе, говоря словами Ф. Ницше, «Бог умер», то в качестве главного регулятора жизни на смену заповедям Божьим пришёл закон. А на смену ценностям Царства Небесного — ценности комфорта и счастья. А главным условием достижения счастья и следования закону стал разум. Это — европейский модерн, дитя Возрождения и Просвещения, Реформации и борьбы за религиозную свободу, подчинившийся в итоге его величеству рынку. Рыночные ценности комфорта и благополучия, успеха и богатства стали источником величия и слабости Запада, который в XIX веке стал стремительно терять потребность сопричастности высшему, горнему миру.

Иное дело Россия. Когда живой голос православия почти затих в мертвенной пышности формализованного культа, ни закон, ни разум, ни комфорт не стали для России путеводными звёздами. «И в этом все её беды», — восклицали наши западники и тогда и сейчас. Не торопитесь, всё гораздо глубже. Народ, воспитанный православием, хорошо понимал всю ограниченность этих новых блестящих западных богов: несовершенство и человекоугодливость закона<sup>318</sup>, суету и бессилие разума

---

<sup>318</sup> В XIX-XX вв. для крупнейших представителей западной социологии К. Маркса, Г. Зиммеля, Р. Мертона, Ч.Р. Милза и многих-многих других социальная неспра-

перед конечными вопросами бытия<sup>319</sup> и, наконец, всю тщету комфорта, который не мог спасти безутешного одинокого человека от скуки и тоски смерти<sup>320</sup>. Ведущим регулятором жизни в России стала культура.

Наш XIX век — век всемирного торжества величественной русской культуры во всех её сферах — музыке, балете, театре, живописи. А во главе всего этого великая русская классическая литература как авангард духовного и культурного развития страны. XIX век был веком литературы. При этом литературу ни сами авторы, ни читатели не рассматривали как развлечение. Она была учебником жизни, а русские писатели — учителями.

В то время как в Европе бурно развивались социология и психология, в России их развитие было весьма скромным. И это неудивительно, наша литература сумела соединить невозможное — художественные средства познания человеческой души с вполне научной глубиной и тщательностью этого познания. Пушкина, Достоевского, Тургенева, Толстого и других наших классиков изучают во всём мире, ибо в мире культуры трудно найти что-то более самобытное и не похожее на западные модели.

Итак, в XIX веке русскую весть миру несла наша литература. Что это была за весть? Это был обмирщённый вариант православия. Кто-то метко назвал русскую литературу религией второй заповеди — любви к ближнему. Когда мы вслед за европейцами потеряли Бога, у нас осталась любовь к ближнему (а не к себе любимому) и тоска по Богу. Эти два мотива — сострадание к человеку и тоска по высшему смыслу стали центральными для наших классиков.

**Не может человек жить ради своего комфорта, когда ближнему плохо, а ближний — это всякий человек, ибо все**

---

ведливость в условиях попустительства закона стала центральной темой исследований.

<sup>319</sup> Неслучайно XIX век – век позитивизма и веры в разум заканчивается триумфом иррационализма в философии (А. Шопенгауэр, З. Фрейд, Ф. Ницше) и литературе (Л.-Ф. Селин, Ф. Кафка и др.).

<sup>320</sup> Статистика самоубийств среди состоятельных слоев населения начиная с середины XIX века наглядно свидетельствует об этом.



**мы, люди — одна семья.** Эту простую и великую мысль повторяли все русские классики в своих произведениях. Именно этот колокол «разбудил Россию». С теми же вопросами, с какими русская интеллигенция читала «Бедных людей» и «Униженных и оскорбленных» Достоевского, она и перешла к Марксу. И поняла его весьма по-своему, в духе Достоевского. Русский коммунизм — это потрясающий сплав православных корней, литературного содержания и воспитанных на этом народных чаяний, выраженный на марксистском языке. И русский коммунизм стал вслед за литературой русской вестью миру. И ведь мир слышал эту весть.

Сейчас, когда революция 1917 года становится объектом ожесточенных идеологических атак, интересно посмотреть, какой её видела русская литература. Есть два полярных литературных «зеркала» русской революции. Одно из них — булгаковское «Собачье сердце», так полюбившееся нашей интеллигенции. М.А. Булгаков увидел в революции бунт быдла (Шариков, Швондер и иже) против культуры (профессор Преображенский). Что ж, подобное есть в любой революции, ибо она неизбежно поднимает со дна социальную муть. Скажем лишь, что Филипп Филиппыч Преображенский — отнюдь не дитя русской культуры. Профессор — типичный западник, человек любящий комфорт, зарабатывающий большие деньги косметическими операциями и абортами (да, да, перечитайте, если не верите) и отказывающийся отдать одну комнату из семи для «уплотнения». Словно не зная, что в эти «уплотнённые» комнаты людей переселяли из подвалов и барачков — вспомнил бы «Детей подземелья» Короленко или «Мальчика у Христа на ёлке» Достоевского. Для него детей подвалов просто не было. Ну, да Бог с ним, профессором. Всё-таки любимый многими герой.

Но есть у русской революции и другое «зеркало» — «Как закалялась сталь» Н.А. Островского. Павка Корчагин, вполне по-евангельски готовый в любой момент «положить душу свою» — это тот герой, которому народ поверил и пошёл за советской властью. Павка — человек мечты, русский человек, переставший быть лишним и радостно сгорающий в служении этой меч-

те. О чём была мечта? Мечта, о которой в политике рассказали миру Ленин и Сталин, а в литературе М.А. Шолохов и А.П. Гайдар, А.Р. Беляев и И.А. Ефремов. Мечта, в стремлении к которой вчерашние беспризорники колонии А.С. Макаренко, читая романы Горького, становились врачами и инженерами. Мечта, в схватке за которую мы жертвенно остановили фашизм.

Эта была мечта всё о том же смысле и милосердии, о том, что можно построить такое общество, где люди будут любить и уважать друг друга и жить не ради чрева, а ради Духа. Общество, где свободное развитие каждого станет условием свободного развития всех. Как затаскали потом эту глубокую идею! Общество, где люди будут жить в скромных квартирах и ездить на общественном транспорте, но у них будут прекрасные школы, музеи и библиотеки, где они будут часто бывать. Общество, где уважают любой честный труд, и есть знатные крестьяне и рабочие, которые могут отдыхать на одних курортах с академиками и генералами. И такое общество было. Оно не было совершенным и имело множество недостатков. Но в нём знали, что человека надо уважать за его моральные и трудовые заслуги, а не за деньги. В этом обществе впервые человек поднялся в космос. В нём дети не боялись гулять вечером во дворе дома и мечтали стать космонавтами и учёными, а не телезвёздами и олигархами<sup>321</sup>. Это общество в какой-то момент утратило свою мечту. Эта произошло не просто и не сразу, но произошло. Отчасти в этом виноваты его враги, отчасти оно само. Но этого общества больше нет.

А в мире всё острее встаёт вопрос о ресурсах. Западное общество потребления пожирает планету стремительно, мировые державы готовы на всё, чтобы сохранить статус-кво «богатого Севера» и «бедного Юга». Даже к новой мировой войне.

---

<sup>321</sup> См. результаты исследования: *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: мир без будущего // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 2. С. 8–9; *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: беспризорники в нашем доме // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 3. С. 8–9; *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: с чего начинается Родина? // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 4. С. 8–9.

Преувеличиваем? А что тогда происходит в Африке и на Ближнем Востоке? И вот Китай...

Будущее у России и мира есть только том случае, если мир прислушается к русской вести о смысле и милосердии. А чтобы это произошло, нам нужно вновь открыть эту весть миру. И заявить о ней очень громко. Это непросто, почти невозможно в нынешних политических и культурных обстоятельствах. Для этого нужен новый огонь, новый язык, новая жертвенность Корчагиных, а не скепсис Преображенских. Для этого нужно чтобы русское Православие и русский коммунизм примирились и их голоса зазвучали в унисон. Для этого нужно нам всем вспомнить о своих культурных корнях, вспомнить, что не «хлебом единым», перестать копировать бледненькое бляенье education management, обнуляющее подлинное образование... Для этого необходимо перед нашими детьми поставить рядом христианские и советские образцы и примеры: образы стойкости и мужественности святого Георгия Победоносца и Алексея Маресьева, образы жертвенности и мученичества святого Димитрия Солунского и генерала Карбышева, святых Веры, Надежды, Любви и Зои Космодемьянской, образы служения Отечеству благоверного князя Александра Невского и маршала Г.К. Жукова, благоверного великого князя Димитрия Донского и Павки Корчагина, образы самоотдачи и милосердия великой княгини Елизаветы Фёдоровны, святителя Луки (Войно-Ясенецкого) и медицинских сестёр Великой Отечественной, образы тех, кто достиг высот в просвещении, равноапостольного Николая Японского и А.С. Макаренко, чей 125-летний юбилей так позорно замолчали...

Для этого нужно очень многое, чего сегодня нет. Сумеем ли мы все сообща это создать и возвестить эту новую русскую весть? Вот тот вопрос, который определит то, кем будут наши дети и внуки: подёнными рабочими на американских или китайских заводах (если повезёт), обитателями социального дна (если не очень повезёт) или свободными учёными, инженерами и поэтами свободной и великой страны. Выбор за нами.

## Эссе десятое

### НЕ ПОРА ЛИ СМЕНИТЬ ОРИЕНТАЦИЮ НА ТРАДИЦИОННУЮ И ОСУЩЕСТВИТЬ ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ?

Россия последние десятилетия стремилась стать частью Запада, частью Европы. Отказываясь от собственных традиционных ценностей, она стремительно перекраивала все сферы жизни на западный манер. Культура стала из высокой и традиционной стала массовой и потребительской, образование и здравоохранение стало потребляемой услугой, юридизм встал над здравым смыслом и своей бюрократией парализовал почти все сферы общества и даже семью пытались перекроить на контролируемые ювенальной юстицией партнёрско-контрактные отношения. Особенно болезненно это сказалось на сфере образования и воспитания, когда *воспитание прав* с его странными конвенциями стало выше и первее *воспитания обязанностей*, насаждение мультикультурализма и толерантности заслонило уважение и дружбу, повсеместное взращивание лидерства и конкурентности почти свело на нет заботу и милосердие. Даяние вытеснили потребительство, другодоминанту сменила эгодоминанта, коллективизм атомизировали индивидуализмом, патриотизм объявили идеологией маргиналов, а стыдливость – уделом закомплексованных полумонашек. Тьюторов, аниматоров, кураторов, фасилитаторов и омбудсменов в школах стало больше, чем учителей и воспитателей, а портфолио стало верным средством разжжения гордыни и тщеславия.

Локомотив отечественного образования с его многовековой традицией энциклопедизма и фундаментальности начали стремительно перестраивать под западную узкоколейку компетентизации, узкой профильности и «рождающего интеллектуальных болонок» (К. Сёмин) болонского процесса с его бакалавризацией и магистрантизацией. И даже вузовская наука вместо того, чтобы создавать новое, зациклилась на количестве публикаций и цитирований, на каких-то скопусах и хирш знает каких индексах наукометрии.

Мы стремительно спешили нашу столетиями выстраиваемую «неуклюжую и инертную» систему образования привести к

общему знаменателю с западной системой и вдруг... выясняется, что Запад нас уже не ждёт, Западу мы не нужны, Запад самодостаточен. Да и ценности когда-то христианского Запада уже совсем не те. Как-то совсем не хочется окунаться в общество узаконенных бородатых девок, узаконенных лёгких наркотиков, законно платящих налоги публичных домов, узаконенной эвтаназии, узаконенных «семей» с тремя родителями и прочей мерзости «свободного» мира.

Ещё в декабре 2010 года на совместном заседании Госсовета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике В.В. Путин и Д.А. Медведев публично дискутировали о путях воспитания молодёжи. Медведев утверждал, что «нам не нужно стесняться учиться» толерантности у американцев, а Путин тогда ему твёрдо возразил: «Есть только одно, что может заменить то, что неплохо работало раньше, – это общероссийский патриотизм. Просто мы с вами не используем его, не развиваем эту мысль, а подчас даже стесняемся её. А здесь нечего стесняться, этим гордиться нужно. Нужно, чтобы каждый человек гордился своей страной и понимал, что от успеха всей страны зависит успех каждого и наоборот»<sup>322</sup>. А в 2013 году, возвратившись, на пост главы государства на своей традиционной пресс-конференции В.В. Путин заявил: «Для меня важна не критика западных ценностей. Для меня важно защитить наше население от некоторых квазиценностей, которые очень сложно воспринимаются нашими гражданами, нашим населением. <...> Что же касается традиционных наших ценностей, то я действительно считаю, что мы должны обратить на это больше внимания <...>. Без этих ценностей общество деградирует. Безусловно, мы должны к ним вернуться, понять их ценность и на базе этих ценностей двигаться вперед. <...> Это, конечно, консервативный подход, но напомню еще раз слова Бердяева, что консерватизм – это не то, что мешает движению вперёд и вверх, а то, что препятствует движению назад и вниз. Вот это, на мой взгляд, очень верная формула. Эту формулу я и предлагаю, по сути. Ничего здесь

---

<sup>322</sup> Цитируется по стенограмме, взятой с президентского сайта: <http://www.kremlin.ru/transcripts/9913> или <http://президент.рф/выступления/9913>.

необычного для нас нет. Россия – страна с очень древней глубокой культурой. Не только ориентируясь на будущее, но и опираясь на эту традицию, на эту культуру, мы можем чувствовать себя уверенно, уверенно идти вперёд и развиваться»<sup>323</sup>.

После воссоединения Крыма и введённых против России западных санкций стало и вовсе очевидным, что без опоры на собственные силы и традиции ничего не получится. Ключевым понятием почти во всех сферах стало слово «импортозамещение». В первую очередь оно было подхвачено обороной и сельским хозяйством, отчасти культурой. Серьёзно изменилось наполнение витрин супермаркетов и незначительно афиш кинотеатров. Стало меньше крашенной норвежской сёмги и диснеевщины. Необходимо осознать, что в ближайшие годы (а, скорее всего, месяцы) процесс импортозамещения и возврата к традиционным ценностям придёт и в образование. И выиграет тот, кто будет готов к этому процессу, тот, кто, не дожидаясь циркуляров Минобра, начнёт эту работу.

Совершенно очевидно, что легче всего этот процесс начать в сфере дополнительного образования и во внеклассной воспитательной работе, ибо они не так жёстко регламентированы нормативно-правовыми актами, как учебная деятельность. Отказаться от многолетней практики воспитания западных ценностей *конкурентности, толерантности, мультикультурализма, партнёрства, индивидуализма, потребительства* в пользу традиционных для православия *любви, заботы, доверия, милосердия, соборности, даяния*, традиционных для советского воспитания *дружбы, уважения, солидарности, коллективизма, интернационализма* и традиционных для тех и других *жертвенности, почитания старших и любви к Отечеству* не очень сложно. Для этого надо переключить профессиональный регистр воспитателя, *сменить воспитательную ориентацию на традиционную*. Это сделать не так сложно. Возвратиться к стереотипам традиционного значительно проще, чем их ломать, хоть это во многом уже сделано. Да и форм воспитательной работы, детского самоуправления, детских обще-

---

<sup>323</sup> Пресс-конференция Владимира Путина 19 декабря 2013 года. Стенограмма // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19859>.

ственных организаций в отечественной педагогике накоплено огромное количество. Надо прекратить православную воспитательную традицию называть педагогикой рабства, а советскую – педагогикой тоталитаризма. Надо вернуть в воспитательную работу смысл и милосердие, заменив педагогику *мероприятий и профилактики пороков* на педагогику *событий и возвращения добродетелей*. И заявить об этом очень громко.

К этому ясно и недвусмысленно призвал Святейший Патриарх Кирилл: «Любовь к родине, чувство братства и чувство долга, готовность положить «душу свою за други своя» одинаково характерны для героев Куликова поля, Бородина и Сталинграда. Эти же свойства национального характера отличают большинство русских людей сегодня. <...> Мы должны взять из различных исторических периодов всё по-настоящему значимое и ценное. Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Синтез, который лежит за пределами привычной дихотомии «правые-левые». Синтез, который можно описать формулой «вера — справедливость — солидарность — достоинство — державность»»<sup>324</sup>.

Ждать циркуляр или распоряжение свыше не надо. Оно уже дано и главой государства, и Патриархом. Можно действовать, не ожидая отмашки Минобра. Это пять лет назад, услышав призыв «Россия, вперёд!», мы не могли найти с какой стороны этот перёд, разрываясь между проамериканской толерантностью и пророссийским патриотизмом. А теперь всё ясно, господа-товарищи. Можно приступать.

---

<sup>324</sup> Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

## Глава десятая

### Можно ли создать православную дидактику? Историческая периодизация развития процесса обучения

Если дискуссии о возможности создания научной православной педагогики в целом стихли после появления крупных монографий и исследований в этой отрасли, то иронии по поводу того, что дидактику как часть науки педагогики бессмысленно делать конфессиональной, остаётся предостаточно. Дескать, какая разница как учить православных, мусульман или атеистов? Средства обучения одинаково подходят для любых учеников. Об этом можно спорить отдельно. Но я хочу сделать первую попытку создания православной дидактики с изначального вопроса – истории развития процесса обучения в истории человечества. И посмотреть на это хочу глазами православного учёного.

#### Определение понятия «обучения» как теоретическое основание

Кто только и как не выделял периоды развития учебного процесса и самой дидактики в истории педагогики. Одни делили её на стихийный и организованный этапы, другие – на до-Коменскую и пост-Коменскую, третьи – на до-Ушинскую и после-Ушинскую.

Оригинальную периодизацию исторического развития учебного процесса, выстроенную на православных основаниях, можно, но для начала надо понять, что такое обучение. Создавать дидактику как науку об обучении, не определив главного понятия, конечно же, нельзя. Попытка В.К. Дьяченко и его последователей определить *обучение через общение* мне кажется допустимой, хоть и не бесспорной.



Не воспроизводя всю многолетнюю эпопею работы В.К. Дьяченко над определением<sup>325</sup> понятия «обучение» школы, приведу лишь окончательный вариант, сформулированный его учеником Мануком Ашотовичем Мкртчяном: **«обучение есть особым образом организованное общение (звуко-знаковое взаимодействие) людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности»**<sup>326</sup>. При этом М.А. Мкртчян уточняет: «Процесс обучения – это процесс воспроизводства и усвоения, а не просто говорения, слушания и повторения. А воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт. Т.е. содержание обучения – это общественно-исторический опыт»<sup>327</sup>.

Меня вполне устраивает это определение (назовём его определением Дьяченко-Мкртчяна). Я бы только его укоротил, помня простое редакторское правило «если при исчезновении слова (или фразы) текст становится яснее, то это слово непременно следует убрать». Таким редакторским способом я получаю вполне удовлетворяющее меня определение: **«обучение есть особым образом организованное общение (~~звуко-знаковое взаимодействие~~) людей, в ходе которого (вос)производится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности»**.

Поясню мои перече́ркивания и исправления. Я убрал словосочетание «звуко-знаковое взаимодействие» по двум причинам: 1) оно может быть незвуковым и 2) оно не может быть не-знаковым. Приставку *вос-* в слове «(вос)производится» я взял в скобки потому что усваивающий может быть свидетелем рождающегося (производимого, а не только воспроизводимого)

---

<sup>325</sup> Я это сделал подробно ранее. См.: *Остапенко А.А.* Можно ли «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 160.

<sup>326</sup> *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения. Монография. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2010. С. 32.

<sup>327</sup> Там же. С. 33.

опыта<sup>328</sup>. Я убрал слово «людей» и словосочетание «общественно-исторический» по причине того, что может воспроизводиться не только общественно-исторический опыт, а, например, откровение, которое основано не на опыте человека, а на опыте Бога<sup>329</sup>, на Богообщении. Последнее словосочетание «все виды человеческой деятельности» можно безболезненно убрать, ибо виды и способы человеческой деятельности есть компоненты опыта.

Таким образом, мы получаем ясное, ёмкое и лаконичное определение: **«обучение есть особым образом организованное общение, в ходе которого (вос)производится и усваивается опыт»**. Можно, видимо, ещё короче: **«обучение есть особым образом организованное общение, в ходе которого усваивается опыт»**. Главное ведь в усвоении. Это ведь доминирующий признак обучения. Усвоение не может быть без (вос)производства, а (вос)производство без усвоения – может.

### **Историческая структура непосредственного и опосредованного видов обучения**

Пришло время более детально объяснить, каким образом это укороченное определение может служить основанием для исторической периодизации процесса развития обучения да ещё и православном варианте. Дело в том, что, условно соглашаясь с Дьяченко и с многократно устно акцентировавшему на этом в личных диалогах Мкртчяном, обучение – это процесс двусторонний. Есть тот (те), который **(вос)производит**, а есть тот (те), **усваивает опыт**.

В.К. Дьяченко выделяет два вида обучения как общения – *непосредственное и опосредованное*. Приведём цитату: «Об-

---

<sup>328</sup> Можно предположить, что ученики Сократа усваивали при них созданный учителем опыт.

<sup>329</sup> Подробнее об этом см.: *Касатиков Алексей, прот.* Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 89-99.

щение между людьми может происходить непосредственно, когда люди слышат и видят друг друга, и опосредованно, когда не слышат и не видят друг друга.

**Непосредственное общение** осуществляется главным образом через **устную** речь. Мы выделяем три формы непосредственного общения.

I. **Общение двух людей, то есть общение в паре.**

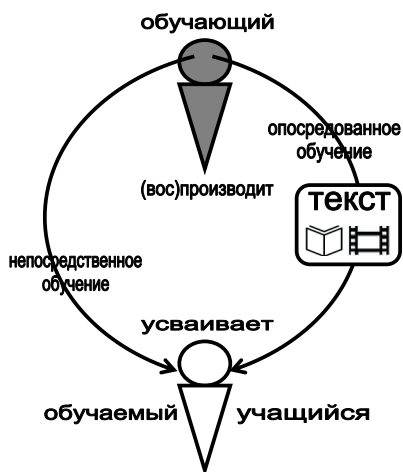
II. **Общение группы как единого целого.**

III. **Общение каждого с каждым по очереди, то есть общение в парах переменного состава.**

Четвёртую структуру общения представляет **опосредованное** общение, которое осуществляется в основном через письменную речь»<sup>330</sup>.

Если рассматривать процесс **непосредственного обучения**, то **(вос)производящего** назовём **обучающим**, а **усваивающего** – **обучаемым**. А в **опосредованном обучении** второго назовём **учащимся** (учащим себя), ибо он, не имея непосредственного контакта с обучающим *как бы сам* добывает

(присваивает) этот зафиксированный в опосредованном объекте (в широком смысле *тексте*) опыт (см. рис. 30).



Очевидно и другое. В абсолютном большинстве случаев обучающий воспроизводит не свой личный опыт, а опыт, усвоенный им от других. *Обучающий* сам был прежде в роли *обучаемого*. А вот получить этот опыт он мог либо от *автора*

<sup>330</sup> Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 36.

этого опыта, либо от его *интерпретаторов* (их условно можно ещё назвать условно *методистами*). Найти сегодня учителя физики, который бы заполучил опыт закона всемирного тяготения напрямую от самого Ньютона или из текста-первоисточника, написанного Ньютоном, невозможно. Да и если сравнить формулировки этого закона, взятые из современных учебников, они будут смутно похожи на слова самого Ньютона. Смысл – тот же, слова – другие.

Таблица Менделеева в современных учебниках не совсем такая (даже совсем не такая), какой её начертил сам Менделеев (см. рис. 31).

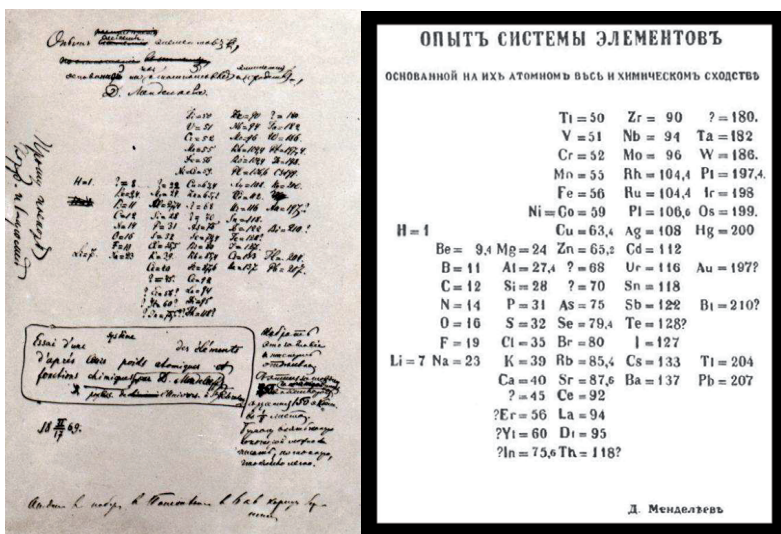


Рис. 31

Черновой и первый варианты таблицы Д.И. Менделеева

Десятилетиями и столетиями эти формулировки шлифовались и совершенствовались, передаваясь от *обучающих* к *обучаемым*. Но ведь кто-то же когда-то этот опыт получал непосредственно от авторов – от Ньютона и от Менделеева. Усложним рисунок 1 без комментариев (см. рис. 32).

## Дидактическая иерархия, возглавляемая Богом

Этот и последующий раздел статьи я написал не как профессор университета, а как профессор духовной семинарии. Назвать Ньютона автором закона всемирного тяготения у меня не поворачивается язык, ибо яблоки падали задолго до Ньютона. У меня как действующего школьного учителя физики никогда не хватало уверенности говорить, что закон тяготения был открыт Ньютоном. Я всегда говорил, что закон был открыт Ньютону. Или в крайнем случае – через Ньютона. Я всегда понимал, что закон всемирного тяготения отличается от Закона РФ «Об образовании» тем, что в первый *мы* не можем внести поправку, а во второй – можем. Причина проста – у этих законов разные законо-датели. А кто (соз)дал закон, тот и поправки в него вносить может. Таким образом, есть законы (а значит и опыт), которые человеку *даны*, а есть законы (опыт), им *созданные* (придуманные). Есть *тварь* (творение), созданная (сотворённая) не че-

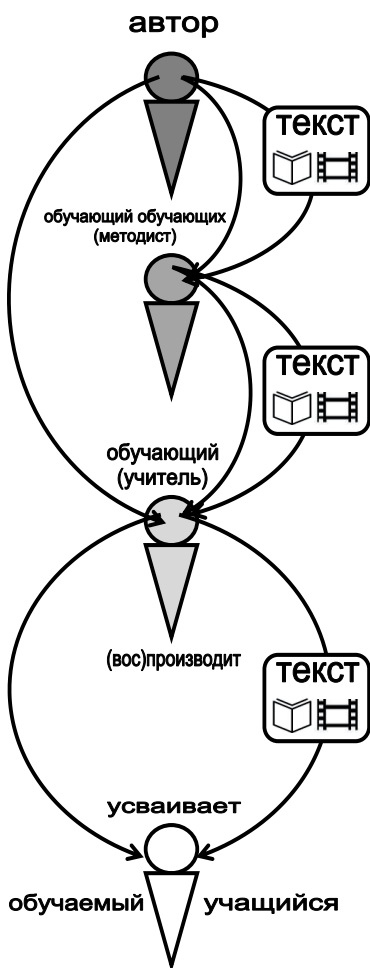


Рис. 32

ловеком, а есть **утварь**, созданная человеком. Освоение твари даёт *естественно-научные* опыт и знания, а освоение утвари – *гуманитарные*. И есть **Бог**, создавший **тварь**. А познание Бога даёт *религиозные* опыт и знания. Человек смог собственным опытом познать тяготение и ему был открыт закон тяготения (в этом случае через Ньютона), а вот собственным опытом познать причину возникновения этого самого тяготения он не может из-за банального отсутствия этого опыта. И тогда человек опирается не на свой опыт, а на опыт Бога, которым Тот щедро делится с человеком. И этот опыт Бога, дарованный человеку называется *Откровением*. Таким образом, человек может получить: а) *откровенный* божественный опыт (такой опыт ненаучен, ибо наука основывается всё же на опыте человека, а не Бога, он даётся либо через

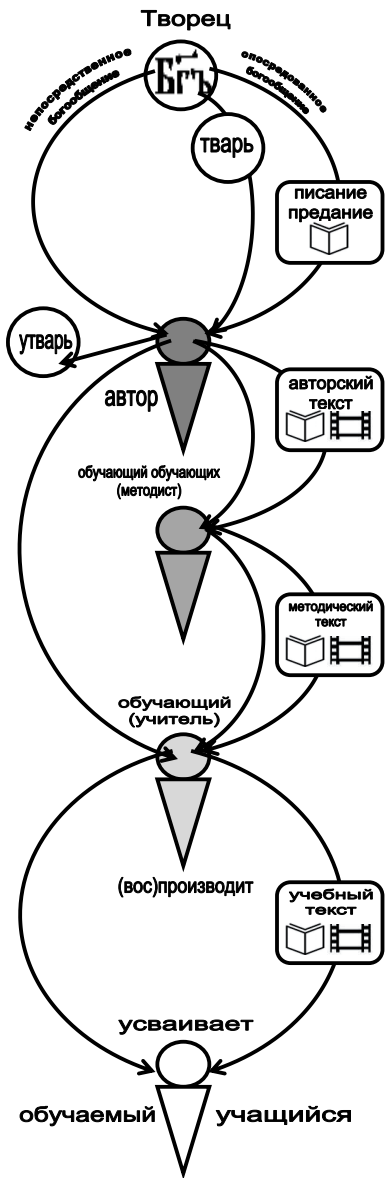


Рис. 33

непосредственный опыт Богообщения, либо опосредовано через Священное Писание и Предание); б) естественнонаучный опыт, который человеку открывает Бог (как Автор-Творец через приличных умных людей (Ньютона, Менделеева, Кеплера, Менделя, Павлова, etc. – хоть бы один атеист!); в) гуманитарный научный опыт, что-то создавая (творя) сам, ибо человек создан «по образу и подобию» Творца, а значит, Господь даровал ему возможность творить (созидать). (Он, правда, иногда такое «творит», что это неприлично людям показывать, но это вопрос из другого контекста).

Дополним рисунок 3 и получим полную схему (рис. 33), осознавая, что в этой опытно-дидактической иерархии внутренних «этажей» может быть значительно больше, чем три, ибо из поколения в поколение опыт, передаваясь, всё же совершенствовался. Достаточно для этого взять несколько десятков учебников разных эпох и сравнить формулировки какого-нибудь из выше упомянутых законов.

А теперь рис. 33 можно рассмотреть не в обратном порядке (как мы это делали снизу вверх, а в прямой хронологии (сверху вниз), одновременно выделяя (определяя) постепенно появляющиеся **этапы развития процесса обучения**.

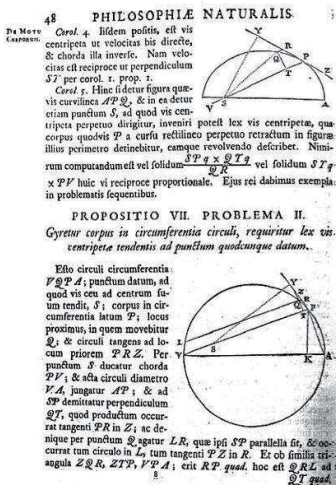


Рис. 34

Страница из «Начал»  
И. Ньютона (1726)

## Периодизация исторического развития процесса обучения

А. Было время, когда человек получал опыт (обучался) в непосредственном общении с Богом. «Как учитель дарует свой опыт ученикам при обучении, так и Бог дарует человечеству Свой Опыт в Откровении.

<...> Познание Высшей, Трансцендентной Реальности, то есть Бога, возможно лишь в той мере, в какой Сам Бог сообщает нам о Себе в Своём Откровении. Мы не можем своими силами достичь этой реальности, но Бог может нам сообщить об этой области бытия и сделать нас причастными к ней. Основой познания в этой области является **Опыт Бога**, то есть – Божественное Откровение. Это – **религиозное познание**<sup>331</sup>. Такой опыт, правда, нельзя назвать «общественным», поэтому это слово я и вычеркнул из определения Дьяченко-Мкртчяна. А этап этого Богоучительства, когда человек в богообщении обучается, видимо, можно назвать **этапом Богоучительства или Откровения**. В нём есть как *непосредственное* общение с Богом, так и *опосредованное* через тварь. Достаточно вспомнить поручение Бога первочеловеку поименовать всех тварей. «И нарече Адам имена всем скотом, и всем птицам небесным, и всем зверем земным» (Быт. 2, 20). Безусловно, Бог проявил здесь наставничество и учительство, а человек изучил тварей и усвоил собственный опыт познания и наречения, дарованный ему Богом опосредованно через тварь. Позднее этот опыт Господь *опосредовано* даст человеку и через Писание, и через Предание.

Б. Мысленно опускаемся вниз по рис. 33 до слова «автор». Следующий этап условно назовём **авторским**. На этом *этапе развития обучения* человек, созданный «по образу и подобию» Творца и получивший дар творить, стал передавать свой опыт творчества другим через общение с ними. Сократ передавал созданное (придуманное) им своим ученикам *непосредственно* и не оставил после себя текстов. Ньютон написал «Математические начала натуральной философии» и по ним учились *опосредовано* (без личной встречи с автором). Но первоначально между читателем ньютоновских «Начал» и сэром Исааком Ньютоном кроме авторского текста не было ничего и никого, кто бы интерпретировал (адаптировал, приспособливал, упрощал или

---

<sup>331</sup> Касатиков Алексей, прот. Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 92.



усложнял, etc.) этот текст. На этом этапе разницы между научными и учебными текстами (устными и/или письменными) не было и быть не могло.

В. На третьем этапе (опускаемся по рис. 33 до слова «учитель») появились те, которые самостоятельно интерпретировали авторские тексты, адаптируя их по своему усмотрению (упрощая, перефразируя, иллюстрируя, проводя аналогии, обобщая, акцентируя на главном, etc.). Этот этап развития обучения логично назвать **учительским**. Он характеризуется появлением учебных текстов (устных и письменных), которые в той или иной степени отличаются от авторских текстов предыдущего этапа либо сложностью, либо стилем, либо последовательностью изложения, либо схематичностью, либо всем сразу. Вряд ли *такая* (см. рис. 35) периодическая схема (таблицей-то не назовёшь) снилась Д.И. Менделееву, а для учебных целей она кажется вполне удобной. По ней точно усваивать периодический закон легче, чем по авторской картинке Д.И. Менделеева.

Г. А вот на четвёртом этапе из числа тех, кого мы условно назвали учителями выделились «учителя учителей» – *обучающие обучающихся*. Назовём их условно методистами. И появились на этом этапе не только учебные тексты для обучающихся, а учебные тексты для обучающихся – учебники для учителей (вспомним привычное слово «методички»). Есть методисты, которые *непосредственно* обучают обучающихся (на курсах повышения квалификации), а есть методисты которые обучают *опосредовано* (пишут методички). Назовём этот этап развития обучения **методическим**.

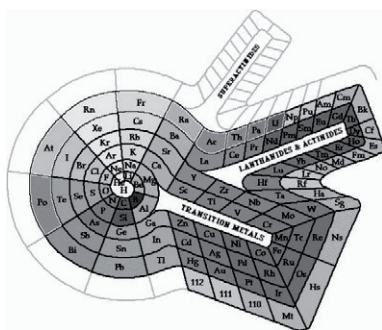


Рис. 35  
Альтернативная таблица от профессора Теодора Бенфи

В зависимости от того, кто исполняет педагогическую роль *обучающего* историю развития процесса обучения можно разделить на четыре этапа.

Таблица 16

Исторический этап развития процесса обучения	Источник непосредственного опыта	Источник опосредованного опыта
Богоучительский (откровенный)	Бог-Творец	Тварь, Священное Писание, Священное Предание
Авторский	Автор (человек-творец)	Авторский текст
Учительский	Учитель (обучающий, интерпретатор)	Учебный текст
Методический	Методист (обучающий обучающихся)	Методический текст

Таким образом, опираясь на православное учение, на православную антропологию удаётся проследить развитие (совершенствование, усложнение) обучения как исторически изменяющегося процесса и выделить его этапы. Это вселяет оптимизм, что неспешно можно выстроить научное здание всех разделов православной педагогики, которая бы соответствовала бы и *православному мировоззрению, и принципу научности.*

## Эссе одиннадцатое Другая Мухина<sup>332</sup>

Нет, было куда – той тропинкой, что шла сквозь леса,  
Вилась по ручью, с каждым шагом *другая, но та же.*  
*Владимир Ланцберг. «Сказка с добрым концом»*

22 января 2015 года академику РАО, психологу с мировым именем Валерии Сергеевне Мухиной исполнилось 80 лет. В.С. Мухина – основатель научной школы «Феноменология развития и бытия личности», признанной как в российском научном сообществе, так и за рубежом. Более полусотни её книг вышли на разных языках мира. Под её руководством защищено более 90 диссертаций (из них 17 – докторских).

Когда читаю лекции для студентов-психологов или провожу курсы повышения квалификации для школьных психологов, обязательно вспоминаю нашего юбиляра. Аудитория всегда оживляется, дескать, знаем такую, конечно, знаем. И вспоминают в первую очередь учебник «Возрастная психология». Да и как его не знать, если вышло только на русском языке почти полтора десятка изданий и почти все большими тиражами. Кто-то вспомнит учебник «Детская психология» или книгу «Психология детства и отрочества». Да и большинство вузовских преподавателей психологии знают В.С. Мухину лишь по этим книгам. Иногда, правда, называют ещё «Рождение личности» и «Таинство детства».

Но мало кто из психологов знает, что есть «другая» Мухина... Что-то очень важное осталось за скупыми строчками её официальной биографии.

Мухина, которая смотрела в видевшие смерть глаза детей Беслана, куда в 2004 году она немедленно умчалась, чтобы оперативно оказать им психологическую помощь...

---

<sup>332</sup> Остапенко А.А. Другая Мухина // Психология. Экономика. Право. Научно-образовательный журнал. [Краснодар]. 2015. № 1. С. 118-121.

Мухина, которая смотрит в глаза отрезанных от будущего пожизненно заключённых и приговорённых к смертной казни бандитов в Мордовских лагерях для особо опасных преступников, к которым она регулярно ездит и как учёный, и как по-матерински заботящаяся об обездоленных женщина...

Мухина, которая часами ведёт беседы о духовных поисках человека с заместителем Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, архиепископом Феогностом, по инициативе которого второе издание её книги о пожизненно заключённых «Отчуждённые: абсолют отчуждения» вышло в издательстве Лавры...

Мухина, в новых книгах которой цитат из Священного Писания и святоотеческих творений не меньше, чем ссылок на учёных – философов и психологов...

Мухина, которая, «спрятавшись» за псевдонимом «Валерия Флай», пишет потрясающие эссе, в которых притчевость и поэтичность так концентрированы, что двухстраничные тексты становятся ёмче многостраничных монографий...

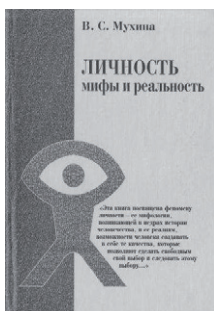
Мне повезло. У меня есть «другая» Мухина: и в книгах, и в статьях, и в телефонных звонках, и в нечастых диалогах. Бесконечно дорожу минутами этого общения: и опосредованного, через тексты, которые люблю читать в дороге, и непосредственного, когда Валерия Сергеевна неожиданно звонит и заводит разговор о мировоззрении старца Силуана Афонского и схиархимандрита Софрония (Сахарова) или делится детским воспоминанием о бомбёжках Киева 22 июня 1941 года, начав разговор с проблем сегодняшней Украины.

«Другая» Мухина необычайно щедрa на новые книги, каждая из которых главнее предыдущей. Две с лишним тысячи страниц (!) новых глубоких монографий за семь лет с 2007-го по 2014-й! Их-то и монографиями в чистом виде назвать трудно. В них строгость научности чередуется с поэтикой эссеистики и даже метафоричностью проповеди.

Приведу лишь по одной фразе из каждой.

**1. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные ас-**

**пекты).** Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с. (Позднее вышли: 2-е изд., исп. и доп. М.: Прометей, 2010. – 1083 с., 3-е изд., исп. и доп. М. Национальный книжный центр, 2013. – 1088 с.).



«Вчера я почувствовала радугу как знак ещё чего-то особенного, глубоко значимого. И меня озарило уподобить радугу в дождливом небе тому феномену в человеке, который мы называем **личность**. Это духовное образование в человеке, это социальное качество в нас подобно пульсирующей в небе радуге, которая то сгущается и потрясает окружающих своим глубинным сиянием, то растворяется и как будто вовсе исчезает.

Личность я хочу уподобить радуге в небе. На том и стою» (с. 956).

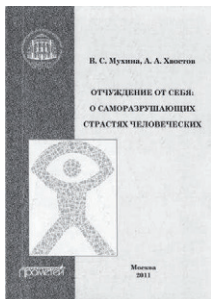
**2. Мухина В.С. Отчуждённые: абсолют отчуждения.** М.: Прометей, 2009. – 704 с. (Также вышло 2-е изд. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра. – 704 с.)

«Человек сам для себя вывел, что может разрушить потенциал феноменологически свойственной ему сущности. Человек сам решил, что любовь к материальным благам, к мирской власти, к духовной власти есть унижающие его слабости. Человек сам для себя вывел основные страсти, которые разрушают его человеческое достоинство. Человек сам обнаружил, что есть в его психической природе некие помыслы-прилоги, которые могут исподволь властвовать над ним, разжигая страсти и потворствуя развитию умыслов – синдрома Сатаны» (с. 392–393).



Третья и четвёртая книги написаны В.С. Мухиной совместно с сыном Андреем Анатольевичем Хвостовым.

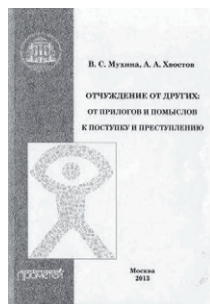
3. **Мухина В.С., Хвостов А.А. Отчуждение от себя: о саморазрушающих страстях человеческих.** М.: Прометей, 2011. – 200 с.



«Быть личностью – значит прежде всего хотеть и уметь брать ответственность за себя, за других, за Отечество. Быть личностью – значит не дать себя разрушить страстям, которые были названы и описаны ещё до нашей эры» (с. 38).

4. **Мухина В.С., Хвостов А.А. Отчуждение от других: от прилогов и помыслов к поступку и преступлению.** М.: Прометей, 2013. – 284 с.

«Злые помыслы и поступки, присущие человеку, являются пороком культуры, который закономерно прорастает в истории человеческих отношений. Эти пороки делают человека нищими духом» (с. 79).



Новые книги В.С. Мухиной – это антиномийная метафизика о «первых родах сущего» человеческой природы: о добре и зле, о временном и вечном, о жизни и смерти, о «льзя и нельзя», об отождествлении и отчуждении. Поэтому в этих книгах наряду со строжайшей аналитикой и логикой соседствует парадоксальность и метафоричность. А тот, кто внимательно следит за научным и литературным творчеством Валерии Сергеевны, заметил, что в последние годы с обложек её книг исчезли ставшие обязательными изображения бабочек (*butterfly*), но появилось стилизованное изображение человека в стиле Вадима Сидура. А сами книги наполнились философскими эссе, подписанными загадочным псевдонимом «V. Fly – Валерия Флай». Fly переместилось вглубь и... ввысь.

Книги Мухиной стали иными. В них научная глубина стала обладать какой-то почти исчерпывающей полнотой мысли. И эту полноту придаёт блестяще освоенная Валерией Сергеевной

парадоксальная *антиномичная* методология христианской догматики. Она, освоив диалектику и поднявшись над ней, сумела парадоксальную формулу халкидонского догмата «неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно» (ἀσυχῆτως, ἀτρέπτως, ἀδιάρετως, ἀχωρίως) перенести в науку о человеке и с потрясающей ясностью и цельностью описать феноменологию парного механизма взаимодействия «нерасторжимых противоположностей» идентификации и обособления, любви и ненависти, отчуждения от себя и отчуждения от других...

...Как-то я спросил Валерию Сергеевну о том, как ей удаётся с возрастом сохранять высочайшую работоспособность и радовать научный мир новыми книгами и статьями? Она задумалась и ответила: «Не хочется уходить из жизни, когда Отечество в таком печальном состоянии. Хочется уходить в более весёлом настроении. А для этого ещё надо потрудиться». Вот она и трудится. В пример нам.

Почитайте «другую» Мухину. Вдумчиво почитайте. Не пожалееете... Это трудные книги, но настоящие. А лучший подарок для юбиляра – это быть нужным, а значит прочитанным.

На первой странице своего сайта Мухина предупреждает: «Ёрников и демагогов прошу не заходить». На упомянутые здесь книги это тоже распространяется.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968.
2. *Александров А.В.* Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000).
3. *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004.
4. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983.
5. *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // *Природа времени и сущности жизни.* Электронный журнал. 2004. № 1.
6. *Байбородова Л.В.* Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // *Воспитание в сельской школе.* Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14-22.
7. *Батербиев М.М.* Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002.
8. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001.
9. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975.
10. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.
11. *Бердяев Н.А.* Прельщение и рабство коллективизма // *Дон.* 1990. № 2. С. 165-171.
12. *Бердяев Н.А.* Русская идея // *О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья.* М.: Наука, 1990. С. 43-271.
13. *Бердяев Н.А.* Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 266-284.



14. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927.
15. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989.
16. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преэминентность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
17. *Булгаков С.Н.* Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52. С. 3-23.
18. *Булгаков С.Н.* Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994.
19. *Булгаков С.Н.* Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993.
20. *Васильев-Макаренко А.С.* Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. № 4.
21. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.
22. *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991.
23. *Видгоф В.М.* Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 92-96.
24. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.10-38.
25. *Газман О.С.* Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 83-86.
26. *Глаголев С.* Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10.
27. *Глаголев С.С.* <Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 246-253.
28. *Гостев А.А.* Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

29. *Гузеев В., Остапенко А.* Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131-138.
30. *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996.
31. *Гузеев В.В., Остапенко А.А.* Полный системный классификатор методов образования // Пед. журнал Башкортостана. 2011. № 2(33). С. 8–22.
32. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Прогресс-Универс, 1994.
33. *Дионисий Ареопагит* Св. Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 13-94.
34. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
35. Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирев та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006.
36. Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.
37. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996.
38. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 157.
39. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5-19.
40. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000.
41. *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
42. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.
43. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: Сам-ГПУ, 1998.

44. *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23-50.
45. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000.
46. *Зязюн І.А.* Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОІПОПП, 1997. С. 3-5.
47. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984.
48. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 145-155.
49. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
50. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
51. *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С.
52. *Ильин И.А.* Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.
53. *Иоанн Златоуст, свят.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987.
54. *Исаев Е.И. Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013.
55. *Касатиков А.А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14-19.
56. *Касатиков А.А.* Доминантно-контекстный поход как основа организации учебного материала в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.
57. *Касатиков А.А.* Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. Вып. 5-6 (29-30). Контексты и подтексты образования. С. 62-69.
58. *Касатиков А.А., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // *Шпаков А.Э., прот. Алексей Ка-*

*сатииков, Остапенко А.А., Дробышев В.В.* Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148-154.

59. *Касатииков Алексей, прот.* Доминантность систем, её виды и православное мировоззрение // Исследования гуманитарных систем. Вып. 2. Доминантность систем и её виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2014. С. 6–54.

60. *Касатииков Алексей, прот.* Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 89-99.

61. *Клепко С.Ф.* Интегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОІПОПП, 1998.

62. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110-122.

63. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3-20.

64. *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 44-49.

65. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994..

66. *Крылова Н.Б.* Индивидуализм // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 38-40.

67. *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7-52.

68. *Кураев Андрей,* диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995.

69. *Кушнир А.М.* Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96-112.
70. *Леонтьев К.Н.* Избранное. М.: Парогь, 1993.
71. *Леонтьев К.Н.* Храм и Церковь. М.: АСТ, 2003.
72. *Лоргус Андрей, свящ.* Методологические проблемы идеи развития // Шестоднев против эволюции / Под ред. свящ. Даниила Сысоева. М.: Паломник, 2000. Режим доступа – [http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev\\_alorgus\\_method.html](http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev_alorgus_method.html).
73. *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003.
74. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 96-260.
75. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003.
76. *Медведева И., Шишова Т.* За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243-249.
77. *Миронова М.Н.* Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 75–98.
78. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 15-204.
79. *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения. Монография. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2010.
80. *Мухина В.С.* Близнецы. М.: Народное образование, 1997.
81. *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12-22.
82. *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898.
83. *Ничипоров Б.В.* Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // [http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i\\_readings.php#2](http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2).

84. *Ничипоров Борис, прот.* Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

85. *Ничипоров Борис, прот.* Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru/guest/nichiporov.htm>.

86. *Ничипоров Борис, прот.* Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыты современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 159-186.

87. *Ничипоров Борис, прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002.

88. *Ничипоров Борис, прот.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. №2, 9-15 янв.

89. *Ничипоров Борис, прот.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1.

90. *Ничипоров Борис, прот.* Праздничная Пасхальная стихия как духовная и эмоциональная атмосфера современной православной школы. Доклад на международной православной педагогической конференции «Церковь, семья и школа» в Риге 7 мая 2003 года.

91. *Ничипоров Борис, свящ.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994.

92. *Ободовский А.* Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру. Изд. 2-е. СПб.: Тип. Вингебера, 1837.

93. *Ободовский А.* Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833.

94. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.

95. *Ольбинский И.Б.* «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

96. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
97. Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».
98. Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.
99. Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.
100. Осипов А.И. Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52-61.
101. Осипов А.И. Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. Студия «Духовное образование».
102. Остапенко А. «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном» // Воспитательная работа в школе. 2009. № 4. С. 5-6.
103. Остапенко А. Будем ли дальше воспитывать «окамененное нечувствие»? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 1. С. 5–10.
104. Остапенко А.А. Другая Мухина // Психология. Экономика. Право. Научно-образовательный журнал. [Краснодар]. – 2015. № 1. С. 118-121.
105. Остапенко А. Из школы уходит подлинность... но мы-то остаёмся! // Педагогическая техника. 2009. № 6. С. 4-6.
106. Остапенко А. О путях и тупиках воспитания // Переправа. Журнал о душе и для души. 2011. № 2. С. 42–45.
107. Остапенко А. От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5-6.
108. Остапенко А. Пройдена ли точка невозврата? // Воспитательная работа в школе. 2010. № 10. С. 5-6.
109. Остапенко А. Тупики национального воспитания. Как их преодолеть? // Народное образование. 2011. № 1. С. 34–38.

110. *Остапенко А.* Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 240-241.

111. *Остапенко А.А.* «Как велика чёрствость моего сердца!» // Воспитательная работа в школе. 2012. № 3. С. 5-6.

112. *Остапенко А.А.* А всё ли в мире относительно? // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. Доклады 3-й Всеросс. научно-практ. конф. с международн. участием / Под ред. А.А. Остапенко, Е.В. Харитоновой, Е.М. Шалиной. Краснодар: Кирилло-Мефодиевский центр, Парабеллум, 2010. С. 112-113.

113. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

114. *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // Нравственность в образовании. 2012. № 1 (12). С. 6-7.

115. *Остапенко А.А.* Можно ли «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 160.

116. *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

117. *Остапенко А.А.* Плюсы и минусы ЕГЭ. ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля или «нехорошее слово из трёх букв»? // Духовно-нравственная культура в школе. Учебно-методическое пособие по основам православной культуры для учителей общеобразовательных школ / Под ред. иеромонаха Киприана (Ященко). Сб. I. М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2007. С. 137-139.

118. *Остапенко А.А.* Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.



119. *Остапенко А.А.* СообрАзность или соОбразность // Духовно-нравственное воспитание. 2012. № 2. С. 26-27.
120. *Остапенко А.А.* Типы педагогической диагностики: связь с процессами развития (заметки на полях статьи В.И. Слободчикова) // Психология обучения. 2014. № 6. С. 4-12.
121. *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54.
122. *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Россия должна предъявить миру свой взгляд на воспитание // Народное образование. 2013. № 7. С. 18-23.
123. *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992.
124. *Платонов О.Н.* Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20.
125. Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. М.: Концерн «Возрождение», 1992.
126. *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). Брюссель: Жизнь с Богом, 1964.
127. *Преображенский А.* Этимологический словарь русского языка. Т. 2. М.: Тип. Лисснера и Совко, 1914.
128. Преодоление обыденности // Педагогический вестник Кубани. 2010. № 2 (52). С. 18-19.
129. *Путин В.В.* Пресс-конференция. Стенограмма. 19 декабря 2013 года. // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19859>.
130. *Р.В.* Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.
131. *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 192-207.
132. *Рябикина З.И.* Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 7-20.

133. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: мир без будущего // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 2. С. 8–9.

134. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: беспризорники в нашем доме // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 3. С. 8–9.

135. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: с чего начинается Родина? // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 4. С. 8–9.

136. *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973.

137. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

138. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

139. *Слободчиков В.И.* Индивидуальность как способ духовного бытия человека // <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38074.php>.

140. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005.

141. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994.

142. *Слободчиков В.И.* Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88-89.

143. *Слободчиков В.И.* Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4-34.

144. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып.1. М.: Спутник+, 2013.

145. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

146. *Соколов Р.В., Соколова Н.В.* А.С.Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта (к 70-летию со дня кончины А.С.Макаренко). М.: Центр внешкольной работы им. А.С.Макаренко, НИИ Школьных технологий, 2009.
147. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990.
148. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990.
149. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т.1. С.892.
150. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954.
151. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.
152. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995.
153. *Трубачёв О.Н.* Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004..
154. *Трубецкой Е.Н.* Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // *Вопр. филос.* 1989. № 12. С. 112-129.
155. *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994.
156. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // *Авторская школа / Сост. А.М. Лобок.* М.: Эврика, 2003. С. 107-125.
157. *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // *Перемены.* 2000. № 1. С. 53-64.
158. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001.
159. *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // *Новые ценности образования.* Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 71-83.
160. *Уваров А., Хасан Б.* Предисловие // *Учитель и ученик: возможность диалога и понимания.* Т. 2. / Под ред. Л.И. Семёной. М.: Бонфи, 2002. С. 3-14.
161. *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002.

162. Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996.
163. Филimonенко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 44-60.
164. Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 9-10.
165. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.
166. Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993.
167. Флоренский П.А. Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1994.
168. Флоренский П.А. Соч. в 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000.
169. Флоренский П.А. Соч. в 4 т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000.
170. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990.
171. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
172. Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990.
173. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973.
174. Фруммин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
175. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 65-106.
176. Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.
177. Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991.
178. Хоружий С.С. Мирозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 98-117.

179. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994.
180. *Шаталов В.Ф.* За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988.
181. *Шестун Евгений, прот.* Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004.
182. *Шестун Евгений*, свящ. Православная педагогика. Самара: Самарский информационный концерн, 1998.
183. *Шимкевич Ф.* Корнеслов русского языка. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842.
184. *Шимкевич Ф.* Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб.: Императорская Академия наук, 1842.
185. *Штепа П.* Українець і москвин: дві протилежності. З-те вид. Дрогобич: Відродження, 2010.
186. *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009.
187. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50-82.
188. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101.
189. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. В – Вяшчэль. Минск: Акадэмія навук БССР, 1980.
190. *Юсфин С.М.* Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33-35.
191. *Altman I., Chemers M.* Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977.
192. *Hall E.* A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003-1026.

193. 孙茹. 推进“王道”外交正当其时 (Сунь Жу. Китай берёт курс на «новый интернационализм») // 定球文萃 (Хуаньцю шибао). 2013. 14 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130115/204641939.html>).

194. 王义旻. 中国模式 正在打破“普世价值”霸权 (Ван Ивэй. Китайская модель разрушает гегемонию «общечеловеческих ценностей») // 人民日报 (Жэньминь жибао). 2013. 11 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130114/204595110.html>).

---



Люблю книги  
ljubljuknigi.ru



yes  
**I want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн - в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов!  
Мы используем экологически безопасную технологию "Печать-на-Заказ".

Покупайте Ваши книги на  
**[www.ljubljuknigi.ru](http://www.ljubljuknigi.ru)**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.ljubljuknigi.ru](http://www.ljubljuknigi.ru)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Heinrich-Böcking-Str. 6-8  
D - 66121 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com  
www.omniscrptum.com

OMNIScriptum





